

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I.

November 1900.

Heft 10

Mit der vorliegenden Nummer schliesst der erste Jahrgang der Pädagogischen Monatshefte. Unseren Mitarbeitern sagen wir den aufrichtigsten Dank für die im verflossenen Jahre geleistete thatkräftige Unterstützung und bitten sie, uns auch fernerhin mit gleicher Treue beizustehen.

Je weitere Kreise sich an der Mitarbeiterschaft beteiligen, um so vielseitiger wird der Inhalt unseres Blattes sich gestalten. Darum bitten wir nicht nur alle diejenigen, deren Namen für den ersten Jahrgang auf der Mitarbeiterliste standen, die aber bisher noch keine Beiträge geliefert haben, sich unser zu erinnern, sondern wir hoffen auch, dass sich aus unserem Leserkreise noch andere finden werden, die sich der Reihe der Mitarbeiter anschliessen willens sind. In der nächsten Nummer soll die Mitarbeiterliste von neuem veröffentlicht werden. Wir ersuchen also um zahlreiche Anmeldungen.

Wir erwarten von unseren Mitarbeitern nicht immer lange Aufsätze; zu solchen hat nicht jeder Lust und Zeit. Unser Wunschzettel nennt auch nicht nur diese. Was wir in vorigem Jahre gern in grösserer Anzahl gehabt hätten, waren Beiträge für die Schularbeit, als Lehrproben, Ratschläge und Beobachtungen, weiterhin Berichte aus den Zweigvereinen des Bundes, sowie Nachrichten aus dem Schul- und Lehrerleben jeglicher Art und jeden Ortes; ja wir stehen nicht an, auch dem Humor ein, wenn auch bescheidenes Plätzchen einzuräumen.

Die P. M. zu einem Sammelpunkt der deutschamerikanischen Lehrer und der Lehrer der deutschen Sprache in unserem Lande zu machen, zu einem Blatt, in dem ihre Bestrebungen und ihre Interessen

jederzeit Verständnis und Würdigung erfahren, darin wollen wir nach wie vor unsere wichtigste Aufgabe erblicken, deren Erfüllung aber nur dann möglich ist, wenn die allseitige Unterstützung unserer Kollegen bezüglich Mitarbeiterschaft und -Abonnement nicht ausbleibt. Gerade die Mit Hilfe zur Erreichung eines grösseren Leserkreises müssen wir immer und immer wieder betonen. Möge das nächste Jahr solchen Wandel schaffen, dass das Bestehen der P. M. für die Folgezeit finanziell gesichert ist.

Die Redaktion.

Die Fortbildung des Lehrers im Amte.

Vortrag, gehalten vor dem 30. Lehrertage zu Philadelphia.

Von *Joseph Krug*, Cleveland, O.

Zu den schwersten und ungerechtesten Vorwürfen, welche dem Lehrerstande von so vielen Seiten aus gemacht werden, gehört die Behauptung, dass wir nur halb gebildet seien, dass unsere s. g. pädagogische Vorbildung weder breit noch tief genug sei und durchaus kein Äquivalent für eine gründlichere wissenschaftliche Bildung biete, wie wir letztere bei andern Ständen oder Berufsklassen voraussetzen, z. B. bei den Ärzten, den Advokaten, den Universitätsprofessoren, u. s. w. Dieses unglückselige Urteil über den Volksschullehrerstand geht Hand in Hand mit einem eben so verhängnisvollen Vorurteil der Halbbildung; ja, wir dürfen behaupten: Beide bedingen und ergänzen sich gegenseitig. Beide sind auch wohl so ziemlich von demselben Alter, d. h. so alt wie der Lehrerstand selbst. Beide erweisen sich als gleich verhängnisvoll für unsern Stand wie für die Schule. Sie schädigen unsere soziale Stellung und unsere materielle Entlohnung, sie schwächen unser Ansehen bei den Schülern und beeinträchtigen in dieser Weise die Erfolge des Unterrichtes; sie entmutigen den Zaghafte und Bescheidenen, während sie den Ehrgeizigen, den Streber, zu thörichten Plänen antreiben. In dem einen wie im andern Falle werden die eigentlichen Berufspflichten stark vernachlässigt, und die Schule selbst leidet den grösseren Teil des Schadens.

Wir alle kennen und verstehen die Ungerechtigkeit dieses Vorwurfes, und es wäre in der That eine dankbare Aufgabe — nennen wir es lieber eine Ehrenpflicht — für unsere deutschen Schulsupervisoren, eine derartig insolente Beschuldigung in energischer Weise zu beantworten. Für mich liefert sie eine Veranlassung, zunächst einen Blick auf die Bildung der Lehrer im allgemeinen zu werfen. Ich habe dabei die Volksschullehrer im Auge, also diejenigen, welche an s. g. Elementar- und Mittelschulen

unterrichten und demgemäss ihre Schüler für die s. g. Hochschulen, wohl auch direkt auf das praktische Leben vorbereiten.

Unsere Volksschullehrer (Lehrer und Lehrerinnen — den hiesigen Verhältnissen entsprechend, die letzteren in überwiegender Majorität) sind fast alle Graduierte einer Normalschule oder irgend einer andern höhern Anstalt von derselben, vielleicht auch einer höhern Rangordnung. Diese Schulen erfordern einen Vorbildungskurs von 12 Jahren, nämlich 4 Jahre Elementarschule, 4 Jahre Mittelschule (in manchen Städten Grammarschulen oder Intermediatschulen genannt) und 4 Jahre Hochschule. Da nun die Normalschule einen Kurs von zwei bis vier Jahren umfasst, so ergibt sich eine Gesamt-Bildungsdauer von 14 bis 16 Jahren. Es fragt sich nun, von welcher Beschaffenheit das Material dieser Normalschulen ist. Es giebt noch viele Leute, und ganz besonders unter den Gelehrten, die noch dem alten Aberglauben zugethan sind, die Universität nehme nur die fähigsten Köpfe auf, und dasjenige, was für andere höhere Lehranstalten, z. B. die Normalschulen, abfalle, sei thatsächlich der Abfall, der Abhub, also das Schlechte. Ich nehme nicht Anstand zu bekennen: das war ehemals auch meine Ansicht, wenn nicht sogar meine persönliche Überzeugung. Letztere wollte mir jedoch nie kommen, und die erstere musste ich gründlich ändern, nachdem mir durch die Erfahrungen der letzten sechs bis acht Jahre ein tieferer Einblick in das Seminarwesen unseres Landes ermöglicht wurde. Die Lehrerbildungsanstalt prüft jeden Aufnahmewerber und scheidet unfähige Elemente immer aus, und sie thut beides in viel strengerer Weise als die Universitäten. Letztere, mit ganz wenigen Ausnahmen, begnügt sich mit dem Diplom und Zeugnis der Hochschulen, die Normalschule dagegen besteht nicht nur auf einer besondern Aufnahmeprüfung, sondern sie spannt ihre Forderungen auch in allgemeiner Hinsicht höher als die Universität. Sie verlangt nämlich, dass die Kandidaten in den Hochschulen einen Durchschnittsgrad von 85 Prozent aufweisen können — eine Forderung, die meines Wissens bis jetzt von keiner Universität dieses Landes gestellt wurde.

Wo liegt nun da der Unterschied der Weiterbildung? In der Lernmaterie? Ich glaube nicht, denn viele Lehrgegenstände sind die gleichen, dort wie hier, und es werden dem Unterrichte vielfach auch die gleichen Bücher zu Grunde gelegt. Wo aber die Universität weiter ausgreift, da wird das Mehr durch die ausführlichere Behandlung eines andern Gegenstandes in der Normalschule wieder aufgewogen. Für Disziplinen, die der Universität eigen sind, treten in der Normalschule Gegenstände ein, welche in der Universität fehlen. Dass aber jenen Fächern, welche nur die Universität lehrt, an und für sich eine den Geist in höherem Grade bildende Kraft innewohne als jenen Fächern, die nur im Lehrerseminar vorkommen, kann im Ernste wohl niemand behaupten, in keinem Falle beweisen. Und nun die Lehrer? — Sind die an den Universitäten aus anderem, aus gediegenerem Stoffe geschaffen, als jene an den Seminaren?

Diesen Gedanken schlägt die Wahrnehmung sofort nieder, dass völlige Reziprozität herrscht, die Lehrer wandern hinüber und herüber und stehen einander auch an Bildungsgang und Rang gleich. So schwindet jeder Unterschied, aus dem eine Minderwertigkeit der Volksschullehrer gegenüber einem s. g. akademisch gebildeten Lehrer gefolgert werden könnte. Es ist aber noch eines zu erwähnen. Ein absolvierter Universitätsstudent kann die Reifeprüfung an einem Lehrerseminar nicht ablegen; er muss letztere Anstalt noch zuvor ein Jahr besuchen. Ja, tritt er aus der Universität aus, ehe er dieselbe absolviert hat, so muss er erst sämtliche Klassen der Lehrerbildungsanstalt durchmachen, bevor er zur Reifeprüfung gelangen kann. Solche Fälle kommen sehr häufig vor, bei uns in Cleveland jedes Jahr. Oft treibt erwachende Neigung, oft das Bedürfnis bald erwerbsfähig zu werden, den Studenten einer Universität in die Normalschule. Infolge dieser Sachlage giebt es sehr viele Lehrer und Lehrerinnen, die nicht nur den vollständigen Seminarkurs, sondern überdies ein oder mehrere Jahre Universitätsstudium hinter sich haben. Wie kann man da die Bildung der Lehrer eine Halbbildung nennen, oder als eine solche erklären, welche der Universitätsbildung nachstehe?

Sollte es mir nun durch meine bisherigen Ausführungen auch gelungen sein, den Vorwurf der Halbbildung zurückzuweisen, so bin ich doch weit entfernt daraus zu schliessen, dass wir Lehrer keiner Weiterbildung (oder, wie man sich gewöhnlich ausdrückt, keiner Fortbildung) bedürfen. Vielmehr huldige ich der Ansicht, der Lehrer habe eine solche nötiger, als fast irgend eine andere Berufsklasse, und zwar aus Gründen, welche ganz unmittelbar in seiner Berufsarbeit wurzeln. Ehe ich nun auf diese Gründe eingehe, möchte ich ein wenig auf dem Begriffe „Bildung“ im allgemeinen verweilen. Er wird gar verschieden aufgefasst. Einige setzen die Bildung in eine harmonische Entwicklung der drei Seelenvermögen, so dass ein klarer Verstand, ein für alles Edle empfängliches Gefühl und ein fester Wille ihre Merkmale sind. Dieser Ansicht zufolge ist z. B. Sokrates Repräsentant eines gebildeten Menschen. Andere wollen die drei angeführten Merkmale des Begriffes „Bildung“ nur dann respektieren, wenn man dieselben durch ein viertes, das nötige „Wissen“ ergänzt. Hierin könnte man ihnen willfahren, ohne es mit den ersteren zu verderben; denn ein Verstand, der bis zur Klarheit gediehen ist, hat notwendig an einem Materiale des Erkennens manipulieren müssen, und da der Verstand ohne die Voraussetzung der Gedächtniskraft ein Unbegriff wäre, so muss von dem Material, an welchem der Verstand geübt wurde, auch stets ein grösserer oder geringerer Teil dem Gedächtnis verblieben sein, mithin das „Wissen“ sich erzeugt haben.

Aber diejenigen, welche ein bestimmtes Wissen als wesentliches Merkmal für den Begriff „Bildung“ betonen, sind noch nie imstande gewesen, den Umfang des für nötig erklärten Wissens scharf abzugrenzen. Sie müssen sich vielmehr auf allgemeine Andeutungen beschränken, und

hierdurch wird der Begriff der Bildung ein flüenter, weil das Wissen überhaupt sich in fortschreitender Entwicklung befindet und das dem Gebildeten nötige Wissen in einem sozusagen geometrischen Verhältnisse zu dem jeweiligen Wissen der Menschheit überhaupt stehen muss. So war Sokrates, wenn „Bildung“ flüent, ein gebildeter Mann — zu seiner Zeit, allein was er w a r, würde nicht genügen, ihm in der Gegenwart den Ruhm der Bildung zu verschaffen.

Entkleiden wir nun den Begriff „Bildung“ seines allgemeinen Charakters durch die Herzunahme eines Attributes, indem man von Bildung auf einem bestimmten Gebiete, also von *Fachbildung* redet, so tritt das Wissen hervor und in den Vordergrund, Religiöse Bildung, musikalische Bildung, mathematische Bildung sind Begriffe, die eine Kunde, ein Wissen auf den Gebieten der Religion, der Musik, der Mathematik als wesentliche Merkmale führen. Bildung schlechthin geht immer auf die innere, geistige Persönlichkeit, den Charakter, auf alle drei Seiten des inneren Lebens gleichzeitig und gleichmässig. Bildung auf *bestimmtem* Gebiete, also *Fachbildung*, hat oft sehr wenig mit allgemeiner Bildung zu thun. Ein Mann von mathematischer Bildung kann der allgemeinen Bildung ermangeln, ebenso der musikalisch Gebildete. Es ist also die allgemeine Bildung nicht immer Grundlage der Fachbildung und braucht nicht notwendig vorhanden zu sein, wenn diese errungen werden soll. Die Fachbildung lässt oft nur das Vorhandensein eines der Faktoren erkennen, welche die allgemeine Bildung darstellen. So weist z. B. die mathematische Bildung auf einen zur Klarheit entwickelten Verstand, während sie auf Gefühl und Willen nicht mit Sicherheit schliessen lässt.

Die Fachbildung in ihrer Vollendung ist die wissenschaftliche Bildung. Ist nämlich ein Fach, ein bestimmtes Wissensgebiet, nach allen Richtungen so durchforscht, dass dem Forschenden kein nennenswertes Resultat entging, welches vor ihm andre in den Bereich des Wissens zogen, und weiss er das Erkannte und ins Gedächtnis Gefestigte systematisch zu gruppieren, so ist seiner Bildung im betreffenden Fache der Charakter der Wissenschaftlichkeit gewonnen. Ein Reich des Wissens umfassen und das Umfasste als ein systematisch Geordnetes klar überschauen, das ist das *Wesen* der Wissenschaftlichkeit. Wissenschaftliche Bildung kann und soll demnach auch der Volksschullehrer besitzen, und wäre es auch nur auf seinem speziellen Gebiete, dem der Pädagogik. Es ist ein alter Wahn, dass das Studium der alten Sprachen und der Alten überhaupt die unerlässliche Bedingung zur Erlangung einer wissenschaftlichen Bildung sei, wenngleich diese durch ein solches Studium auf einigen Gebieten gefördert wird,

Nach dieser kurzen Abschweifung auf das Gebiet der allgemeinen Bildung und der Fachbildung des Lehrers im besondern will ich zu meinem eigentlichen Gegenstande zurückkehren. Was ich unter *Fortbildung* verstehe, kann wohl nach dem bereits Gesagten kaum mehr

zweifelhaft sein; die nächstliegende Frage kann nur die sein: Ist eine derartige Fortbildung des Lehrers, d. h. eine stetige, zielbewusste und systematische Erweiterung und Vervollkommnung der eigentlichen Fachbildung thatsächlich notwendig? Realisiert sich dieselbe nicht vielmehr durch seine berufliche Arbeit? Und hat der Lehrer überhaupt das Recht, seine Stunden, die doch jetzt der Schule gehören, zu weiterem Studium zu verwenden?

Es giebt ein schönes Wort von Ulrich v. Hutten: „Rast' ich, so rost' ich.“ So wenig wird die Wahrheit dieses Ausspruchs angezweifelt, dass es fast überflüssig erscheint, des weitern zu begründen, wie es eigentlich die Aufgabe jedes Menschen ist, stets vorwärts zu streben und an seiner Vervollkommnung zu arbeiten. Steht nicht die gesamte Natur um uns unter dem Gesetze der Entwicklung? und erscheint nicht die Geschichte der Menschheit eigentlich nur als ein fortwährender Entwicklungsprozess der Gattung „Mensch“? Und das Leben des Einzelnen ist nur dann menschenwürdig, wenn es als ein fortwährendes Ringen nach Entfaltung der in ihm liegenden geistigen Kräfte gelten kann. Sein Ziel aber muss sein und bleiben, diese Kräfte wiederum für den *a l l g e m e i n e n* Fortschritt der Menschheit zu verwerten.

Man darf nun wohl voraussetzen, dass jeder Mensch die Pflicht, sagen wir gleich auch das Bedürfnis nach Fortbildung in sich fühlt. Insbesondere aber wird der Lehrer durch seinen Beruf hierzu gedrängt; denn ihm steht die schwere Aufgabe zu, der grossen Masse des Volkes jene allgemeine Bildung zu übermitteln, deren sie bedarf, um den Anforderungen zu genügen, welche der Staat, die Nation, ja die gesamte zivilisierte Menschheit an sie stellen. Wie kann er das, wenn er nicht mit jenen Kulturelementen vertraut ist, welche innerhalb dieser Sphären geschaffen wurden und als Bedingungen einer allgemeinen Bildung Anerkennung erlangt haben? Nun sind aber Staat und Gesellschaft, Nation und Menschheit in einem fortwährenden Fortschreiten begriffen, und kein Lehrer kann seinem Berufe entsprechen, der sich diesem Fortschritte verschliesst. Ich habe im Eingange meines Vortrages den Vorwurf der „Halbbildung“ zurückgewiesen, ich habe aber nicht damit gemeint, dass unsere Bildung mit dem Datum unseres Amtsantrittes zu einer fertigen wird. Die Pädagogik und ihre Fundamentalwissenschaften, vor allen die Psychologie, setzen eine Reife des Geistes voraus, die wir bei dem Durchschnittsalter unserer Anfänger im Lehrfache noch nicht erwarten dürfen. Auch sind es gerade die praktischen Beobachtungen und Erfahrungen in der Schulstube, welche ein wirklich erfolgreiches Studium dieser Wissenschaft ermöglichen. Ferner sollen an den Lehrerbildungsanstalten neben der Pädagogik noch eine Fülle von Disziplinen, und diese in einem relativ hohen Ausmasse und in verhältnismässig kurzer Zeit gelehrt werden. Hieraus wird es begreiflich, dass die Lehrerbildungsanstalten in vielen Fällen nur die Grundzüge geben, den Rahmen schaffen können, der in

späteren Jahren durch eigene Selbstthätigkeit, durch stetes Fortbilden ausgefüllt werden kann.

Der Bildungsgrad der Lehrer bedingt die Erfolge ihres Unterrichtes, und diese Erfolge bedingen das Gedeihen der Gesellschaft und des Staates. Man sollte nun glauben, diesem allgemeinen Bedürfnisse nach tüchtiger Bildung und Fortbildung der Lehrer müsse von allen Seiten her Rechnung getragen werden. Es ist dies aber leider nicht der Fall. Sowohl unter den Lehrern selbst, wie auch ausserhalb ihres Standes treten ihrer Fortbildung mancherlei Hemmnisse und Schwierigkeiten entgegen. Es ist kein freundlicher, kein guter Geist — dieser Geist der Reaktion, der gegenwärtig die Erde durchweht, und sich sogar in solch weit vorgeschrittenen Ländern, wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz, bemerkbar macht. Was will er, dieser Geist? — Er will die Volksbildung im allgemeinen und mit ihr die Lehrerbildung herabdrücken. Daher bekämpft er die Hochschulen und die Normalschulen als nicht gesetzliche Institutionen, nur für die wohlhabenden Klassen oder eine geringfügige Anzahl Bevorzugter bestehend. Daher verlangt er, die Schulen seien zur alten Einfachheit zurückzuführen; Lesen, Schreiben und Rechnen seien ausreichend zur Vorbildung aufs Leben — Luxusfächern, wie Geschichte, Geographie, und ganz besonders den bösen und höchst kostspieligen modernen Sprachen — seien Thüren und Thore zu verschliessen. Daher findet er die Gehälter der Lehrer viel zu hoch, sträubt sich gegen jegliche Verbesserung derselben und bekämpft die Altersversorgung. Er hat auch die hochwichtige Entdeckung gemacht, dass wir Lehrer nur vierzig Wochen im Jahre, nur fünf Tage die Woche und nur fünf Stunden den Tag arbeiten; die übrige Zeit — nun! was sollen wir denn da thun? Wir gehen dann spazieren, oder spielen, oder — thun ganz einfach gar nichts.

Ja, meine verehrten Zuhörer, das sind ganz ernstgemeinte Anschuldigungen, die von einer uns feindlich gesinnten Partei kommen. Es liegt übrigens ein eigentümlicher, fast komischer Widerspruch in diesen Anfeindungen. Denn einerseits behauptet man die Ungesetzlichkeit der Schulen hinsichtlich gewisser Lehrfächer und zahlt nur unwillig und gezwungen die festgesetzte Steuer — andererseits ergeht man sich in Anschuldigungen gegen die Lehrer hinsichtlich ihrer mangelhaften Vorbildung und der unzureichenden Leistungen in der Schule. Wie reimen diese Dinge sich zusammen?

Es wäre eine stattliche Zahl — unsere auswärtigen Feinde, könnten wir sie alle in Reih und Glied vor uns sehen. Trotzdem ist die Gefahr, die uns von ihnen droht, nicht so ernstlicher Natur, wie diejenige, welche wir im eigenen Lager zu bekämpfen haben. Ja gewiss! Des Lehrers und der Schule schlimmste Feinde sind die Lehrer selbst — freilich nicht alle. Aber zu denjenigen, welche der Schule und dem Lehrerstande auf die Dauer thatsächlich gefährlich werden, gehören alle, die nicht an ihrer Fortbildung arbeiten, die nicht mit der Zeit fortschreiten, und die jene

todbringende Passivität und Stagnation, welche ihrem eigenen Wesen charakteristisch ist, nach und nach auch ihrer Schule einimpfen.

Diese Bemerkung bringt mich auf den eigentlichen Gegenstand meines Vortrages zurück, nämlich auf die Fortbildung im Amte. Gross und zahlreich sind die Schwierigkeiten, die sich für dieselbe schon aus der Natur unseres Berufes ergeben. Da ist zunächst die *Vielseitigkeit* unserer Berufsthätigkeit. Vor allen entwickelt der Elementarlehrer die vielseitigste Thätigkeit. Der Universitätsprofessor als Mann der Wissenschaft kultiviert in der Regel bloss einen Teil der Fachwissenschaft, aber die Lehrer der Mittelschulen (zu denen ja auch unsere Hochschulen gehören) müssen nicht nur einen Zweig der Wissenschaft in all ihren Teilen zu beherrschen imstande sein, wozu dann in der Regel noch eine zweite, ja nicht selten eine dritte und vierte Disziplin tritt. Neben der Geschichte muss man wohl auch noch Geographie, vielleicht auch noch eine Sprache, neben der Physik oder Chemie vielleicht noch Physiologie oder Astronomie, wohl auch noch ein mathematisches Fach unterrichten können. Und nun erst der gewöhnliche Volksschullehrer!? Er soll nicht nur in den verschiedenen Disziplinen, in der Sprache, Geographie, Geschichte, Physik, Chemie, Naturgeschichte, in den mathematischen Wissenschaften, bewandert sein, sondern auch im Zeichnen, im Singen, im Turnen; zudem soll er ein tüchtiger Pädagoge sein, also eine Wissenschaft und Kunst kennen, welche viele Studien, viele Erfahrungen, einen offenen Kopf und grossen Scharfblick erfordert. Es liegt nun in dem Bedürfnis, nach allen diesen verschiedenen Richtungen sich weiter zu bilden — also in der Vielseitigkeit des Fortbildungszweckes — gewiss eine nicht zu verkennende Schwierigkeit der Fortbildungsarbeit. Denn die Musse, die dem Lehrer zur Fortbildung bleibt, steht in geradezu umgekehrten Verhältnisse zu dieser Vielseitigkeit. Die Schule stellt sowohl an seine geistigen als auch an seine physischen Kräfte sehr hohe Anforderungen. Fünf bis sechs Stunden täglich muss er unterrichten und mit Leib und Seele bei dem Unterrichte sein, will er seine Schüler fesseln und wirklich weiter bringen. Dazu kommt die Zeit für die Vorbereitung auf den Unterricht, für die Korrektur der schriftlichen Arbeiten, für so mancherlei Haupt- und Nebenpflichten seines Amtes, und hat er nun dieselben während des Tages redlich und gewissenhaft erfüllt, so ist sein Geist abgespannt, sein Körper ermüdet. Woher soll er nun Zeit und Kraft zu neuer geistiger Anstrengung nehmen? Gesetzt den Fall, es bliebe ihm noch etwas Zeit zur Verwendung übrig, muss er dieselbe dann nicht andern Zwecken widmen? In den ersten Jahren der Praxis starren ihm die Wiederholungsprüfungen in die Augen. Die unerlässliche Vorbereitung auf dieselben bedingt allerdings Studium, aber es handelt sich bei diesem Studium doch im Wesentlichen nur um die Wiederholung des bereits Gelernten. Hierdurch wird zwar ein Befestigen des vorhandenen Wissens aber kein eigentliches Fortbilden erzielt. Häufig beginnen auch schon in diesen Jahren der Amtsthätigkeit die Lektio-

nen, die s. g. Privatstunden, diese traurige Verquickung von Segen und Unsegen für unsern Stand. Man nimmt sie an — man nimmt sie sogar gern an, um die materielle Lage zu verbessern. Aber in späteren Jahren werden diese Privatlektionen für den männlichen Lehrer zur Notwendigkeit, wenn es gilt, eine Familie zu ernähren und ein menschenwürdiges Dasein zu führen. So rauben denn diese Privatstunden dem Lehrer noch die letzte geistige Kraft, die er nach dem Schulehalten erübrigt, und die er für seine Fortbildung verwenden könnte.

Dazu kommt nun noch ein weiterer Punkt, der die Fortbildung des Lehrers sehr erschwert. Er liegt in der Stellung, welche der Lehrer gegenüber den Schülern einnimmt. Ist er nicht für sie die höchste Autorität des Wissens, das Orakel, dessen Sprüche und Entscheidungen unfehlbar sind? Was er ihnen bietet, nehmen sie gläubig und vertrauensvoll entgegen. Jedes Wort, das er ihnen sagt, erscheint ihnen von der grössten Wichtigkeit. Wie bald ist es dem Lehrer unter solchen Umständen möglich, sein zahlreiches junges Publikum zufrieden zu stellen! Aber auf diese Weise entwickelt sich bei ihm auch leicht jene Selbstgenügsamkeit, die sich mit dem bereits Erworbenen zufrieden giebt, und es für überflüssig hält, weiter vorwärts zu streben. Ja, mitunter potenziert sich diese Selbstgenügsamkeit zu einer Selbstüberhebung, welche alles Wissen und Können anderer gering achtet und nur das eigene hochhält. Sehen Sie sich einmal die jüngeren Lehrer an, welche eben frisch aus den Seminarien kommen und nun erfüllt von dem Wissen, das ihnen daselbst vermittelt wurde, sich im Besitze aller Weisheit wähnen. Dies soll ihnen kein Vorwurf sein — im Gegenteil, es ist dies ein idealer Zug des noch nicht ausgereiften Alters, auf den wir auch in anderen Ständen stossen. Diese jungen Leute wissen eben — Alles! Alles!! Alles!!! — Und so wie nun der neugebackene Jurist nicht selten die gewiegtesten Richter und Advokaten absprechend kritisiert, so glaubt denn auch der kaum dem Seminar entschlüpfte Lehramtskandidat, dass sein Wissen schon das gesamte Wissen sei, dessen er für seinen Beruf benötige. Mit erhöhtem Selbstbewusstsein blickt er dann auf die älteren Lehrer herab, welche andere Ansichten, andere Methoden vertreten, als die dem jungen Lehrer geläufigen und ihm als die allein seligmachenden geltenden. Aber auch bei ältern Lehrern findet sich dieser Zug der Selbstüberschätzung noch vor, und er zeigt sich namentlich dann, wenn dieselben mit Eifer und offenem Kopfe in ihrem Berufe thätig sind und durch jahrelange Erfahrung sich feste Ansichten und Gewohnheiten gebildet haben. Ja, man darf behaupten, dass in keinem Stande, ausser dem der Theologen, das Bewusstsein des Allwissens und des Allesbesserwissens, namentlich gegenüber den Standesgenossen, so schroff zutage tritt, als in dem Lehrerstande, und zwar auf allen Stufen seiner Hierarchie, vom Universitätsprofessor bis zum Dorfschullehrer herab. Nehmen Sie einmal die pädagogischen Fachblätter zur Hand, und Sie werden allüberall auf Re-

zension und Polemik stossen, welche in ihrem schroffen und sarkastischen Tone ganz deutlich die Selbstüberschätzung der eigenen und die Geringschätzung fremder geistiger Arbeit an der Stirne tragen. Sicherlich steht diese Eigentümlichkeit unseres Standes im Zusammenhange mit dem Doktrinarismus, der sich durch das fortwährende Lehren und Belehren in jedem Lehrenden mehr oder weniger ausbildet. Und in dem Kreise der Lehrerschaft an den Volksschulen wird sie noch vielfach durch den Unterschied der Vorbildung begünstigt, welche zwischen den Genossen dieser Berufssphäre besteht.

Nachdem ich nun die Notwendigkeit der beruflichen Fortbildung, aber auch die Schwierigkeiten, die derselben im Wege stehen, dargelegt habe, wende ich mich zu den Mitteln, welche uns zu diesem Zwecke dienen sollen. Es wäre gewiss verlockend, über den Nutzen, sowie die Art und Weise der Verwertung all derselben zu sprechen. Ich kann jedoch nur auf einige etwas näher eingehen. Da ist zunächst des Lehrers Lektüre. Was soll sie umfassen, und wie ist sie zu beschaffen? Zwei sonderbare Fragen, die sich gemäss der Ansicht vieler ganz von selbst beantworten. Und doch sind diese Antworten nicht ganz so einfach und leicht, wie manche von Ihnen vielleicht glauben. Der fortschrittliche und sich fortbildende Lehrer soll eben gar vieles und vielerlei lesen. Er soll die älteren und neueren pädagogischen Schriftsteller kennen, er soll wenigstens eine pädagogische Zeitschrift lesen (hierzulande eigentlich zwei, d. h. eine in deutscher und eine in englischer Sprache), er soll sich mit den Klassikern beider Litteraturen vertraut machen, endlich soll er ein politisches Tageblatt lesen, um in der Zeitgeschichte auf dem Laufenden zu bleiben. Versteht er es, seine Zeit vernünftig einzuteilen, so mag er all diesen Richtungen seiner Lektüre gerecht zu werden; den Hauptanteil wird aber stets die pädagogische Lektüre beanspruchen, und von dieser wiederum das Studium gesamter Werke, also die Bücherlektüre. Er wird wohl daran thun, es vorläufig mit einem pädagogischen Schriftsteller zu versuchen und diesen E i n e n erst gründlich zu studieren, ehe er sich auf dem allgemeinen und grossen Felde umsieht. Dabei darf er aber die Lektüre der Fachblätter nicht vergessen. Ja, meine Damen und Herren, es ist nicht nur eine unserer wichtigsten, sondern geradezu eine unserer heiligsten Pflichten, unsere Fachblätter nicht nur zu halten, sondern auch zu l e s e n. Wie sagt doch unser Altmeister Diesterweg über diesen Gegenstand? In einem seiner charakteristischen und markigen Artikel, datiert Juli 1850, lesen wir das Folgende: „Offen gesagt, ich halte es für einen Lehrer nicht nur für eine Schande, wenn er keine pädagogischen Blätter liest, sondern ich spreche ihm auch allen Standessinn ab, wenn er diejenigen seines Standes, die vorzugsweise für denselben arbeiten, nicht unterstützt. Kann er es durch druckwürdige Beiträge, desto besser; kann er es nicht, so halte er ihre Blätter! Der Herausgeber einer belehrenden, anregenden, geistweckenden Zeitschrift bietet seinen Lesern unendlich viel mehr, als sie

ihm jemals geben und leisten können. Und das wollte man nicht anerkennen, nicht unterstützen?“ — So weit Diesterweg. Eine andere Frage wäre nun wohl die: Wie soll sich der Lehrer, und ganz besonders der junge Anfänger, den Segen der Bücher und eines pädagogischen Blattes verschaffen? Er hat wohl kaum Geld genug, um seine eben beginnende Existenz zu fristen. Die Bibliotheken, die ihm zugänglich sind, enthalten einiges, aber der Bezug und die spätere Wiederablieferung sind umständlich. Dazu fehlt nicht selten gerade das, was er am liebsten hätte, es ist gerade an einen anderen ausgeliehen und er kommt als Leiher immer zu spät und hat das Nachsehen. Dann will er ein Buch auch manchmal länger in der Hand behalten, er braucht es zur Vorbereitung auf den Unterricht, zu wiederholtem Nachschlagen und Vergleichen; aber die Ablieferung drängt, er giebt den Schatz ungenützt wieder zurück. Gerade solche Bücher, die der junge Lehrer am meisten braucht — sogenannte Handbücher — stellen die öffentlichen Bibliotheken am wenigsten ein, denn die (so heisst es) muss ja doch jeder sich für seine Privatbibliothek anschaffen. Er muss — als ob er's könnte!

Es wird für viele von unsern jungen Kollegen zu einem Fluche, dass sie sich keine Bücher kaufen, keine Zeitschriften halten können, zu einem Fluche, dem sie für ihr ganzes Leben erliegen. Ohne Lektüre kommen die Langeweile und der Müssiggang, und dieses böse Brüderpaar reisst den jungen Menschen ins Verderben. Er liest nicht, damit entwöhnt er sich des Lesebedürfnisses; der Sinn füllt sich mit andern, oft recht gemeinen Dingen. Denn der junge Lehrer will sich unterhalten, wie es jeder junge Mensch will, und da er die edle Unterhaltung nicht hat — nicht haben kann, so greift er nach der bedenklichen, wo nicht geradezu verdammlichen. Ein gutes Buch ist dem Lehrer Stecken und Stab, der starke Geist, an dem er sich aufrichtet, feststeht und die Versuchung siegreich abwehrt. Ohne Buch ist er ein gewöhnlicher Alltagsmensch, den die Wogen des Alltagslebens verschlingen.

Ich will nicht weiter auf dieses Kapitel des Büchermangels unserer jüngeren Kollegen eingehen; vielleicht findet sich während der Debatte ein Weg zur Besserung dieses Übels. Ich wende mich jetzt zu einer andern Seite unserer beruflichen Fortbildung, nämlich zum pädagogischen Vereinsleben. Mit Schillers Wort „Als dienendes Glied schliess an ein Ganzes dich an!“ erinnere ich Sie an die Thatsache, dass wir in einer Zeit der Assoziationen leben. Die Überzeugung, dass Vereinigung das Fundament der Stärke ist, bricht sich in allen Richtungen Bahn und manifestiert sich in der Gründung und dem Bestande zahlloser Vereine. Dieses Streben nach Vereinigung ist in seinem Grunde natürlich und in seinen Erfolgen von höchstem Nutzen. Es entspricht dem in jeder Menschenbrust liegenden Bedürfnis nach einem Leben und Wirken mit andern. Ganz besonders ist es da am Orte, wo ein Mensch in der Vereinzelung, wo er als Individuum vergeblich nach einer Situation ringt, deren er, um

seine Lebensmission zu erfüllen, notwendig bedarf. Wer von Ihnen dächte bei diesen meinen Worten nicht an den Lehrer, zumal an den Volksschullehrer! Kein Beruf erfordert einen höhern Grad von moralischer Kraft und männlichem Selbstbewusstsein als der unserige. Schon die Grösse unserer Aufgabe erheischt zu ihrer Lösung einen ganzen Mann; daneben muss er noch den Widerwärtigkeiten, die sich aus seiner bedrängten Lage und aus seiner mehr als bescheidenen sozialen Stellung ergeben, die Stirne bieten. Wenn also irgend einer, so hat er Grund, durch innigen Anschluss an seines gleichen die starken Wurzeln seiner Kraft zu legen. „Es bildet ein Talent sich in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt!“ Und zu diesem Strom der Welt des Lehrers gehört ganz besonders der Umgang mit Kollegen. Die Erfahrung lehrt auch, dass ein Lehrer, welcher sich von seinen Berufsgenossen abschliesst, selten seiner Aufgabe gewachsen bleibt, dass er, dem die belebende äussere Anregung eines entsprechenden Umganges fehlt, nur zu oft gegen höhere Interessen gleichgiltig und stumpf wird, und, statt mit frischem fröhlichem Mute seine ganze Kraft an die Veredlung und Bildung der Jugend zu setzen, sich einem mechanischen Schlendrian ergibt.

Wir fordern vom Lehrer Lektüre und Studium zum Zwecke seiner intellektuellen Fortbildung, wir fordern seinen Anschluss an einen Lehrerverein seiner ethischen, moralischen und sozialen Fortbildung wegen. Und zwar soll dieser Verein ein freier und freiwilliger sein; die Versammlungen dürfen nicht etwa auf höheren Befehl stattfinden, es soll kein äusserer Zwang Elemente zusammenbringen, die vielleicht zum grossen Teile einer Vereinigung abhold sind, vielmehr soll der freie Entschluss, das eigene selbstgefühlte Bedürfnis der Interessierten die Zusammenkünfte ins Leben rufen. Ich will damit den offiziellen Konferenzen das Recht ihrer Existenz nicht absprechen, aber sie haben andere Tendenzen, andere Ziele. Mit den Versammlungen, die niemand befiehlt, die den Teilnehmern auch keine Perspektive auf Begünstigungen von oben herab eröffnen, ist es ein ganz besonderes Ding. Weil in ihnen ein wirkliches Bedürfnis zusammenführt, und dieses Bedürfnis nach Anregung, nach Austausch und Vergleichung der Ideen und Erfahrungen niemals vollständig befriedigt wird, sondern sich fortwährend und, je mehr die Bildung der Vollendung entgegen reift, immer intensiver sich geltend macht: so tragen diese Vereinigungen die Bedingungen zu ihrem Bestande in sich. Man kann sie den Quellen vergleichen, die stetig fliessen und deren Ergiebigkeit ohne Anwendung künstlicher Mittel ewig dieselbe bleibt. Ihr eigentlicher Wert aber liegt darin, dass sie den Lehrer bei Lust und Mut erhalten, dass sie ihn befähigen, die höhere, die ideale Auffassung seines Berufes unter den Sorgen des Lebens, speziell seines Lebens, sich zu wahren, und dass sie ihn sich gross fühlen lassen in seiner Aufgabe und in sich stark genug, um an seinem Platze erfolgreich ins Leben einzugreifen.

Ich komme nun auf ein drittes Mittel unserer Fortbildung zu spre-

chen, und zwar auf eines, das schon deswegen unsere besondere Beachtung verdient, weil es hier in Amerika eine ganz besonders prominente Stellung einnimmt. Ich meine die s. g. Fortbildungskurse. Zu diesen haben wir zunächst die Lehrer Institute zu rechnen (bitte, entschuldigen Sie diese etwas gewaltsame Verdeutschung des Wortes Teachers' Institutes), aber auch die Konferenzen, die Sommerkurse unserer Universitäten, die Bestrebungen der s. g. University Extension, die Vorlesungen, welche die Lehrerschaft in manchen Städten halten lässt, und andere Veranstaltungen ähnlicher Tendenz — sie alle müssen unter dieselbe Rubrik gebracht werden.

Die Vorteile, welche die Fortbildungskurse dem nach Vervollkommnung strebenden Lehrer bieten, sollen hier weder abgeleugnet, noch auch nur im geringsten verkleinert werden. Gewiss haben diese Institutionen in einem Lande und unter Verhältnissen, wo es an einem eigentlichen Lehrerstande thatsächlich fehlt, viel Gutes gestiftet. Sie alle haben solche Kurse schon mit- und durchgemacht; manche Anregung und Belehrung, welche später im Schulzimmer ihre Früchte trug, verdanken Sie diesen Kursen. Aber dieselben haben auch ihre Mängel, und der erste und fühlbarste derselben ist ihre Unzulänglichkeit. Es sind ihrer zu wenige, und diese wenigen dauern immer nur ein paar Tage. Die Beteiligung ist eine so rege und zahlreiche, dass von direkter oder gar individueller Anregung von seiten der leitenden Instruktoren kaum die Rede sein kann. Dazu kommen noch so mancherlei andere Umstände, welche den Erfolg beeinträchtigen, z. B. die Ungleichheit in der Vorbildung bei den Hörern, die oft totale Unbekanntschaft der Instruktoren mit den Hörern, das Gewerbmässige und Mechanische in den Vorträgen, der Mangel an Muster- und Normklassen, und so manches andere.

In Europa, vorzugsweise in Deutschland, hat man die Mängel der periodischen Lehrerkonferenzen und Fortbildungskurse längst eingesehen und hat deshalb darnach gestrebt, nach beiden Richtungen hin Besseres zu bieten. Einen grossen Teil dieses Besseren zu leisten ist die Aufgabe der Vereine geworden, der andere Teil aber fiel dem Staate und den Gemeinden — besonders den grösseren Städten zu. Man suchte und fand die Lösung dieser Aufgabe, indem man die Seminarkurse durch Fortbildungsschulen ergänzte, und in dieser Weise entstanden die pädagogischen Fortbildungsschulen, in Deutschland einfach Pädagogien genannt. Sie haben einen doppelten Zweck. Sie bieten denjenigen Lehrern, welche während der Seminarzeit die erforderliche Bildung nicht zum Abschluss bringen konnten, nun die Gelegenheit und Möglichkeit, dieselbe zu vervollkommen und abzurunden, ohne dadurch gezwungen zu werden, aus der eigentlichen Amtsthätigkeit heraus zu treten. Andererseits kommt das Pädagogium aber auch dem bereits fertigen Lehrer entgegen. Er findet hier den Ort, um sich noch weiter auszubilden, vielleicht auf ein höheres Examen sich vorzubereiten. So wird das Pädagogium zu einer

Art von Universität für den Lehrerstand; es findet seine Parallelen in den Sommerkursen unserer Universitäten, sowie in der s. g. University Extension überhaupt, ist aber all diesen Einrichtungen in jeder Hinsicht vorzuziehen. Die bedeutendsten Pädagogien der von mir angedeuteten Art sind a) das Pädagogium der Stadt Wien, und b) das Pädagogium des Hertianers Rain in Jena.

Ich bin am Ende meines Vortrages angelangt. Sie konnten wohl kaum von mir erwarten, dass ich in der mir zugemessenen Zeit eine erschöpfende Behandlung meines Gegenstandes liefern konnte; selbst die bloss namentliche Aufzählung aller Fortbildungsmittel, wie sie dem Lehren im Amte zu Gebote stehen, lag ausser dem Bereich der Möglichkeit. Aber die drei genannten lagen mir auf dem Herzen — liegen uns allen am Herzen, denen die Fortbildung unseres Standes und — mit derselben — das Wohl der Schule heilig und teuer ist. Welch schöne Aufgabe wäre es für unsern Lehrerbund, nachdem er dem Lande bereits ein Musterseminar geschenkt hat, nunmehr die Pädagogiumsangelegenheit anzuregen und dahin zu streben, dass in jeder grösseren Stadt des Landes eine derartige Anstalt ins Leben gerufen werde. Wir wollen der Sache unsere Aufmerksamkeit widmen — vielleicht finden wir den Weg zum Ziele einfacher und leichter, als wir ihn uns jetzt vorstellen.

Die Reform des höheren Schulwesens in Deutschland und—bei uns.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Leo Stern*, Milwaukee, Wis.

Das September-Heft der „Educational Review“ enthält einen äusserst inhaltsvollen Artikel über „Reform of secondary education in German“ aus der Feder von L. Viereck in Braunschweig. In diesem Artikel wird uns ein klares Bild über die Bestrebungen, die seit mehr als 20 Jahren von deutschen Schulmännern gemacht werden, um den Lehrplan der Gymnasien (Lateinschulen) den Anforderungen der Jetztzeit entsprechend zu gestalten. Die Übelstände, welche der bisherige Lehrplan der Gymnasien mit sich brachte, waren derartige geworden, dass schon in den 70er Jahren, also lange bevor der jetzige Kaiser seine Anschauungen in einer eigens einberufenen Versammlung von Vertretern der höheren Schulen klar legte, in den Tageszeitungen, in Pamphleten und in öffentlichen Vorträgen auf eine Änderung des Lehrplanes der Gymnasien hingearbeitet wurde. Vor allen Dingen wurde überall betont, dass den alten Sprachen zu viel und den lebenden Sprachen zu wenig Zeit eingeräumt sei.

Als erste Frucht dieser Agitation ist die sogenannte „Pionierschule“ anzusehen, und zwar sind augenblicklich zwei Systeme in Kraft, das Altonaer und das Frankfurter. Beide tragen zunächst der allgemein durchdringenden Anschauung Rechnung, dass neben der Muttersprache nicht das Lateinische und Griechische als Basis des Lehrplanes einer höheren Schule anzusehen sind, sondern lebende Sprachen. Die Reformatoren und Begründer der Pionierschulen waren nicht damit zufrieden, dass die Unterrichtszeit für alte Sprachen auf allen Gymnasien um mehr als ein Drittel zu Gunsten der Muttersprache und der lebenden Sprachen verkürzt wurde, nein, sie warfen überhaupt das Lateinische aus den ersten 3 Schuljahren vollkommen hinaus und setzen statt dessen für die ersten 2 Jahre das Französische und für das 3. Jahr das Englische. Im 4. Jahre beginnt der Unterricht im Lateinischen und wird 6 Jahre lang fortgesetzt. In diesem Jahre zeigt sich der Unterschied zwischen dem Altonaer und dem Frankfurter System. Auf dem Lehrplane des ersteren findet das Griechische überhaupt keinen Platz, während auf dem des letzteren die Schüler, entsprechend ihren Zukunftsplänen, nun die Wahl zwischen der Teilnahme am griechischen oder englischen Unterrichte haben. Dadurch ist es jedem jungen Manne möglich gemacht, sich für seinen zukünftigen Lebensberuf diejenige höhere Bildung anzueignen, die ihm später am nutzbarsten ist. Das Gymnasium hat mit dieser Reform aufgehört, den Schülern eine einseitige, für die modernen Verhältnisse unpraktische Erziehung zu gewähren und sie allein für die Universität und nicht für das Leben heranzubilden.

Von allen Seiten, mit Ausnahme von der der verknöcherten Altphilologen, fanden die Befürworter dieser Reformen Unterstützung und Aufmunterung, auch die Regierung stand und steht diesen Bestrebungen freundlich gegenüber und gewährt ihnen sogar finanzielle Hilfe. Erklärte doch der Kultusminister vor einigen Jahren im preussischen Abgeordnetenhaus auf eine diesbezügliche Anfrage: die Bestrebungen zur Reform des Gymnasiallehrplanes seien über das Stadium des Versuches hinaus; wenn die Erfolge, wie bisher, anhielten, so sei er dafür, dass der Lehrplan auf allen höheren Schulen geändert werde. Die höheren Schulen der Jetztzeit seien nicht länger als Vorbereitungsstätten für die Universität zu betrachten. Es sei eine Beleidigung aller Gebildeten, seien sie Kaufleute oder Industrielle, anzunehmen, dass nur derjenige als gebildet anzusehen sei, der die bisherige einseitige Erziehung genossen habe. Das Lateinische habe seine frühere Stellung vollkommen verloren, Deutsch, Englisch und Französisch seien heute diejenigen Sprachen, auf denen die Bildung beruhe.

Dass solche Worte, von hoher, massgebender Stelle gesprochen, die Umwandlung der alten Lateinschule in die moderne beschleunigte, war wohl vorauszusehen. Nach offiziellen Berichten war bis Ostern 1899 in 11 Städten die Umwandlung nach dem Altonaer, und in 21 Städten nach

dem Frankfurter System vor sich gegangen; seitdem hat sich die Zahl der Reformgymnasien ganz bedeutend vermehrt.

Wir sehen also, dass die Bestrebungen zur Reform der höheren Schulen in Deutschland hauptsächlich dahin gehen, den Unterricht in den alten Sprachen zu verkürzen und den in den lebenden Sprachen zu erweitern. Da nun Deutschland in diesen Bestrebungen nicht allein dasteht, sondern die Berichte aus Frankreich, Italien, Österreich, Schweden, Norwegen und Dänemark ähnlich lauten, so drängt sich unwillkürlich die Frage auf: „Wie ist es bei uns, in den Ver. Staaten? Welche Stellung wird den alten resp. den lebenden Sprachen im Lehrplane unserer Hochschulen, die wohl am besten den Gymnasien zu vergleichen sind, eingeräumt?“ Diese Fragen können nicht so kurzer Hand beantwortet werden; wir müssen zunächst diejenigen 3 Punkte erwähnen, in welchen der hauptsächlichste Unterschied zwischen Gymnasium und Hochschule (in amerikanischem Sinne) liegt. 1) Der Gymnasiast ist bei seinem Eintritte in die unterste Klasse (Sexta) ungefähr 10 Jahre alt, während der junge Amerikaner bereits die Volksschule durchgemacht hat, also bei seinem Eintritte in die Hochschule das Alter von 14—16 Jahren erreicht hat. 2) Der Unterricht ist auf den Hochschulen nicht wie auf den Gymnasien in allen Fächern obligatorisch, sondern der Hochschüler hat die Wahl zwischen 4—6 Kursen, die gewöhnlich eine 4jährige Dauer haben. 3) Auf den Gymnasien sind nur Knaben, während auf den Hochschulen beide Geschlechter vertreten sind.

Wir werden sehen, wie gerade der zuletzt angeführte Punkt bei der Beantwortung der oben gestellten Frage von Wichtigkeit ist, und ich möchte nun diese Frage dahin beantworten, dass von jener gesunden Bewegung zur Schulreform, die in fast allen Kulturstaaten Europas vor sich geht, bei uns kein Hauch zu spüren ist. Während es sich nicht leugnen lässt, dass die Universitäten während der letzten Jahre höchst lobenswerte Anstrengungen gemacht haben, um den Unterricht in den modernen Sprachen in den für die Universität vorbereitenden Schulen, also den Hochschulen, zu fördern, indem sie für fast alle Kurse die Kenntnis wenigstens einer modernen Sprache vorschrieben, hat sich im Gegensatz dazu die Anzahl der Hochschüler, die an dem lateinischen Unterricht teilnehmen, bedeutend vermehrt. Bevor ich die Gründe, die diese sonderbare Erscheinung hervorbringen, angebe, dürfte es vielleicht von Interesse sein, erst einmal die Gesamtzahl der Schüler und die Zahl derjenigen, die Latein lernen, zu betrachten. Vor mir liegt das statistische Material einer Reihe von Hochschulen, und da finde ich, dass in den meisten die Gesamtzahl der Knaben die der Mädchen übersteigt, dass dagegen mehr Mädchen als Knaben im ersten Jahre Latein nehmen und weitaus mehr Knaben als Mädchen im 4., also letzten Jahre; dass dagegen mehr Knaben als Mädchen im ersten Jahre Deutsch lernen, und dass die Zahl der Knaben und Mädchen im letzten Jahre ungefähr die gleiche ist.

Zu welchen Schlussforderungen berechtigen nun obige Thatsachen? 1) Dass der junge Mann solche Fächer zu erlernen bestrebt ist, die ihn am besten für das praktische Leben vorbereiten, und 2) dass das Mädchen dem Zuge der Mode folgt. Denn es lässt sich nicht leugnen, dass gerade hierzulande das Studium einer fremden Sprache Modesache ist. Wir haben hier schon Perioden gehabt, in denen es zum guten Tone gehörte, Französisch oder Deutsch zu lernen, und seit einigen Jahren glaubt kein junges Mädchen, Anspruch auf Bildung (?) machen zu dürfen, wenn es nicht mit grösstem Stolz sagen kann: "O I am taking Latin." Wie die Ärmel der Damenkleider, je nach der Mode, bald weit, bald eng sind, so ändert sich auch bei den jungen Mädchen ihre Vorliebe für die eine oder andere Sprache. Da es nun Thatsache ist, dass die meisten Mädchen schon nach dem ersten oder spätestens zweiten Jahre die Hochschule verlassen, so kann man wohl behaupten, dass die Zeit, die sie auf die Erlernung des Lateinischen verwandt haben, vollkommen verloren ist, während ein zweijähriger Unterricht in einer modernen Sprache ihnen eine solche Vorbildung gewährt, dass sie mit Leichtigkeit sich weiter fortbilden könnten. Die Schuld an einer solchen Zeitverschwendung tragen hauptsächlich die Eltern, die nicht darauf sehen, dass ihr Kind die Schulzeit praktisch verwertet, und nicht gar zu selten der Prinzipal (Direktor) der betreffenden Hochschule.

Wir finden nämlich unter den Prinzipalen zwei Typen. Der erste Typus wird dargestellt durch den Mann, der eine gute Erziehung genossen, sich auch in fremder Herren Länder umgeschaut und sich dadurch einen erweiterten Gesichtskreis erworben hat; der mit Interesse das verfolgt, was auf dem Erziehungsgebiete überall vorgeht, und sich eine fortschrittliche Gesinnung angeeignet hat. Ein solcher Prinzipal wird auf Befragen der Schüler stets die Notwendigkeit des Erlernens von modernen Sprachen betonen und diesen Unterrichtszweig nach Kräften fördern.

Den anderen Typus finden wir in dem Manne, dessen Vorbildung eine beschränkte war, der ausserhalb seiner Stadt oder seines Staates nichts kennt und in der althergebrachten Weise in dem Erlernen der alten Sprachen alles Heil für seine Schüler sieht.

Es erübrigt nun noch die Frage: „Was kann geschehen, um unsere Hochschulen auch inbezug auf Sprachen den fortschrittlichen Bestrebungen entsprechend zu gestalten?“

Nur eine Antwort ist darauf möglich, und diese lautet: „Das Studium von wenigstens einer modernen Sprache muss in allen Kursen der Hochschule während der gesamten 4 Jahre obligatorisch gemacht werden.“

Die Volkspoesie im Unterricht.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Prof. Harold Arjuna Graevell van Jostenode, Brüssel, Belgien.

(Schluss.)

Einen etwas anderen Stil hat das hübsche französische Lied, das *Bladé* in den „*Poésies populaires en langue française recueillies dans l'Armagnac et l'Angonais*. Paris 1879“ mitteilt.

La belle affligée.

Promenant sous l'ombrage
Tout le long d'un ruisseau,
J'ai entendu la belle
Là-bas dans le vallon,
Qui dit une chanson.

Me suis rapproché d'elle
Pour l'entendre chanter.
„Chantez, chantez, la belle,
Chantez, chantez toujours
Le plaisir de l'amour!“

„Que veux-tu que je chante?
Chanter je ne puis pas.
Mon amant est malade;
Peut-être qu'il mourra.
Non, je ne chante pas.“

Das kleine Liedchen ist mit französischer Grazie abgefasst. Man könnte sich billig wundern, warum das Mädchen anfangs singt und später erklärt, nicht singen zu wollen, weil sein Geliebter krank sei, wenn Einem nicht einfiele, dass in südlichen Gegenden das Singen von Liebesliedern von seiten der Mädchen in Gegenwart eines Mannes als eine Gunst, wenn nicht als Liebeserklärung aufgefasst wird. Das Mädchen giebt auf eine feine Weise dem jungen Manne zu verstehen, dass es verlorene Liebesmühe sei, da es keine Ursache zur Fröhlichkeit habe.

Zum Schlusse will ich noch zwei skandinavische Volkslieder mitteilen. Ich entnehme ihre Übersetzung dem „*Ausländischen Liederschatz*“, der bei Peters in Leipzig erschienen ist. Das eine führt den Titel „*Blutrache*“.

1.

Klein Hilla sitzt im Kämmerlein,
(Keiner weiss mein Elend als Gott!)
Manche Thräne ihr fällt auf die Wangen fein.
(Der lebt ja doch nicht mehr, dem ich könnt' klagen mein Elend!)

2.

Und es war der Herzog Hildebrand,
(Keiner weiss mein Elend als Gott!)
Mit dem ich musste flieh'n aus dem Land.
(Der lebt ja doch nicht mehr, dem ich könnt' klagen mein Elend!)

3.

Hildebrand! Hildebrand! dein Schlafen lass sein! (Keiner etc.)
Ich höre den Vater, die Brüder mein. (Der lebt etc.)

4.

Sechs Brüder erschlug er, den Vater mein, (Keiner etc.)
Töte nicht mir den jüngsten Bruder mein! (Der lebt etc.)

5.

Und bevor und eh' ich dieses Wort noch sprach, (Keiner etc.)
Hildebrand erschlagen zur Erden lag. (Der lebt etc.)

Es ist kaum möglich, kürzer eine schreckliche Tragödie darzustellen. Hier sieht man recht deutlich das Sprunghafte der Volkspoesie. Es mögen ja gewiss Zwischenstrophen im Volksmunde existieren. Aber so wie die Darstellung hier geboten wird, genügt sie dem Volke und ist jedenfalls packender als eine detaillierte Erzählung. Der Phantasie des Hörers bleibt mehr überlassen, und das Volk, das sich in die Situation versetzen kann, füllt die Lücken aus. Dazu webt die Melodie mit ihrem stets wiederholten Kehrreim („Keiner weiss mein Elend als Gott! — Der lebt ja doch nicht mehr, dem ich könnt' klagen mein Elend!“) eine Atmosphäre von Wehmut und namenloser Trauer über die furchtbare Schicksalstragödie.

Hilla (sie wird „klein“ genannt, wie alle Mädchen in den skandinavischen Liedern) flieht mit Hildebrand, ihrem Geliebten. Ihr Vater verfolgt das Paar mit seinen 7 Söhnen. Hildebrand, der vor Müdigkeit vom raschen Ritt eingeschlafen ist, wird von Hilla geweckt und ein heisser Kampf entbrennt. Hilla sieht schauernd den Untergang ihrer nächsten Verwandten. Da lebt noch ihr jüngster, ihr geliebtester Bruder. Er soll wenigstens nicht sterben. Sie will ihn retten. Aber ehe sie noch das Wort hat aussprechen können, wälzt sich schon ihr Geliebter im Blute. Das scharfe Schwert des jüngsten Bruders hat die Ehre des Hauses gerettet. Hilla aber bleibt einsam in ihrem Elende zurück.

Das Lied beginnt als Einleitung mit der Schilderung des Schmerzes der Verlassenen. Alles ist dabei echt episch. Es wird nicht gesagt, dass sie traurig sei. Aber es wird berichtet, was sie thut. Sie weint. Dann wird sie selbst im Kehrreim sprechend eingeführt. Man erfährt aus ihm, wenn auch nur unbestimmt, warum sie unglücklich ist. In diesen Tönen grenzenlosen Schmerzes liegt eine Welt von Elend: „Keiner weiss mein

Elend als Gott!“ Ihm allein kann sie noch klagen. Aber er giebt ihr keine Antwort. Sie lebt dahin — wer weiss wie lange — in dumpfem Schmerze, bis sie der Tod erlöst. („Der lebt ja doch nicht mehr, dem ich könnt’ klagen mein Elend!“)

Das Lied vom Nökken.

1.

In des Meeres tiefsten Wunderhallen
ruht der Nökk im krystall’nen Saal.
Nachtgewebte Nebelschleier wallen
über Flut, über Höh’ und Thal.

Rings der Berge Häupter ragen bleich ergraut;
nah’ und fern kein Säuseln, keiner Stimme Laut;
und wie leise schauernd alles schweigt,
der Meeresfürst dem Muschelschloss entsteigt.

2.

Ägirs Töchter schaukeln ihn gelinde,
plätschern über’m klaren See.
Horch, die Goldharf’ tönt im Hauch der Winde
weit verhallend unendlich Weh.

Tönt von Sehnsucht nach verschwund’ner Liebe Lust,
weckt Verlangen auf ir. unerfahr’ner Brust,
ahmt den Ton jener Stimme nach,
die liebend einst zu unserm Herzen sprach.

3.

Schon die Stern’ am Himmelszelt erwachen
bei der Meeresharfe süssem Klang,
leise bebend löst der Knab den Nachen,
folgt dem Schall das Gestad’ entlang.

Näher wähnt er freudig sich dem Wohllaut schon,
aber ferner lockt ihn äffend stets der Ton.
Dunkle Nacht rings um den Armen her,
sein Heimatland erblickt er nimmermehr.

Wir sind hier in vollem Geisterreich. Es wird ein Gemälde vor unseren spannenden Augen entrollt, so schreckhaft grossartig und geheimnisvoll, wie es nur einer der grössten Künstler fertig bringen kann. Das Volk aber ist der grösste Künstler. Diese einfachen Leute im hohen Norden empfinden tief. Für sie birgt die Natur geheimnisvolle Kräfte. Wie die alten Griechen die Natur belebten mit Faunen, Satyren, Doyaden und ähnlichen wunderbaren Wesen, so sahen die Nordmänner überall Elfen, Zwerge und Nixen, die den Menschen beeinflussen können. Sie

sind oft gutmütig, öfter aber gefährlich. Wer sich verirrt und sein Haupt zur Ruhe legt auf der Elfenhöh, der sieht im Traume (im „Trance“) den lustigen Reigen der Elfen. Wer sich träumerisch dem Wasser nähert, auf den wirkt das Element mit geheimnisvoller Macht, der empfindet bald die Nähe des Wassermannes, der ihn hinabzuziehen sucht in sein dunkles Reich. Er bedient sich dazu einer wunderbaren Harfe, welche die Seele des Menschen in deren tiefsten Tiefen aufwühlt. Ihr geheimnisvoller Klang weckt die Sehnsucht. Schlummert doch in jedes Menschen Brust der Zug nach dem Geheimnisvollen, Unnennbaren, Unschaubaren. Im Norden aber ist er stärker, als im Süden, weil das Klima und die ganze Natur den Menschen verinnerlichen, während die heitere Sonne des Südens den Menschen eher lebenslustig und oberflächlich macht. Im Lande des Nebels, der rauhen Stürme, des langen Winters, düsterer Wälder und geheimnisvoll rauschender Wasserfälle aber wohnen die Geister mit Vorliebe und erfüllen die Seele mit Sehnsucht nach jenem wunderbaren Land, „das alle Welt umspannt“, das man mit den Augen nicht sehen kann, wohl aber mit dem Traumorgan.

Es spricht oft zu uns durch die Welt der Töne. Denn die Töne sind Schwingungen, die aus geheimnisvollen Tiefen zu uns dringen und durch das Ohr an unser Herz schlagen und da einen Widerhall wecken, der die Seele mit Grausen füllt oder mit Lust. Die ganze Welt, alle Materie, ist im Grunde ja nur Schwingung des Äthers. Jede Schwingung aber bringt einen Ton hervor. Die Alten wussten das gut genug, wenn sie von der „Sphärenmusik“ sprachen. Die Welt ist Harmonie. Wessen Sinne nun erschlossen sind, der hört das Gras wachsen. Er hört und sieht die magischen Kräfte, welche hinter der Erscheinungen Flucht sind. Alles Vergängliche ist ja nur ein Gleichnis. Wer die Ideen erblickt im Jenseits, dem tönt die Zauberharfe. Er wird dadurch ein Dichter, ein Seher, ein Prophet. Ist die Poesie ja doch im Grunde nichts Anderes als das Schauen von Ideen.

Wehe aber demjenigen, der ohne inneren Halt sich dem geheimnisvollen Elemente anvertraut! Er geht dem zauberhaften Klange nach; aber er gelangt nicht zum Ziel. Sein kleiner Nachen schwankt unsted auf der wilden Flut. Angst und Verzweiflung ergreift den lebenden Schiffer und er geht unter, sein Geist in Wahnsinn umnachtet. Viele hoffnungsvolle Jünglinge sind so ihrem Streben nach Höherem zum Opfer gefallen, weil sie der Reinheit entbehrten und der sittlichen Stärke. Man braucht einen Führer auf dem Meere des Lebens, und jenes geheimnisvolle Land, das man mit schwankem Kahn zu finden hofft, entschwindet in dunkler Nacht, wenn die Sterne untergegangen sind.

Die Goldharfe der Poesie aber tönt unbekümmert weiter. Sie hat geklungen, seit unvordenklichen Zeiten, so lange es Menschen auf der nahrungspendenden Erde giebt, am lotusumsäumten Ganges, in der Ebene

von Kurukshetra, Brahmavarta und Hastinapura, auf den rauhen Felsengebirgen von Norwegen, am blauen jonischen Meer und in den grünen Steppen des heiligen Russland, und sie wird tönen, von ehrwürdigen Händen geschlagen, über die Jahrhunderte.

Für die Schulpraxis.

I. Wilhelm Tell.

Vortrag, gehalten vor der Modern Language Association of Ohio.

Von *Marte Dürst*, Dayton, Ohio.

(Schluss.)

Tell ist mittlerweile mit dem geretteten Baumgarten auch vor Stauffachers Wohnung angelangt und begiebt sich mit dem letzteren nach Altdorf in Uri, wo man eben an einer Festung, Zwing Uri, baut. Schmerz und Empörung bemächtigen sich der beiden Männer beim Anblick dieses schmählichen Werkes; sie und der Frondienste thuende Meister Steinmetz mit seinen Gesellen geben diesen Gefühlen Ausdruck in wenigen, vielsagenden Worten. Dazu kommt nun noch das Aufstecken von Gesslers Hut und die unerhörte Aufforderung, demselben Ehre zu erweisen, um dadurch den Gehorsam gegen den Kaiser kundzugeben.

Hier lernen wir Tell kennen als einen schlichten, entschlossenen Mann von wenig Worten; er ist gern allein und will „nicht raten, aber thaten“:

Doch, was ihr thut, lasst mich aus eurem Rat,
Ich kann nicht lange prüfen oder wählen;
Bedürft ihr meiner zur bestimmten That,
Dann ruft den Tell, es soll an mir nicht fehlen.

Tell begiebt sich nun auf den Heimweg nach Bürglen hinunter und Stauffacher nach dem Hause Walter Fürsts, um mit ihm Rat zu pflegen. Hier trifft er den jungen, landesflüchtigen Melchthal, dem Walter Fürst Obdach gewährt. Da finden wir sie nun, die drei Eidgenossen, (wer hätte sie nicht schon im Bilde gesehen!) die Vertreter der Urkantone.

Sehr glücklich ist das verschiedene Lebensalter der drei Verbündeten benutzt: der etwas ängstliche Alte, Walter Fürst, der besonnene Mann, Werner Stauffacher, der leidenschaftliche Jüngling, Arnold vom Melchthal. Wir nehmen jetzt die Unbill, die man dem braven Sohn, den Frevel, den man seinem greisen Vater, Heinrich von der Halden, angethan. Unvergleichlich schöne Worte legt Schiller hier dem ersteren in den Mund, um seinem ungeheuren Schmerz Ausdruck zu geben:

O, eine edle Himmelsgabe ist
Das Licht des Auges. — Alle Wesen leben
Vom Lichte, jedes glückliche Geschöpf —
Die Pflanze selbst kehrt freudig sich zum Lichte.
Und er muss sitzen, fühlend, in der Nacht,
Im ewig Finstern, — ihn erquickt nicht mehr

Der Matten warmes Grün, der Blumen Schmelz;
Die roten Firnen kann er nicht mehr schauen. —
Sterben ist nichts — doch leben und nicht sehen,
Das ist ein Unglück. — Warum seht ihr mich
So jammernd an? Ich hab' zwei frische Augen
Und kann dem blinden Vater keines geben,
Nicht einen Schimmer von dem Meer des Lichts,
Das glanzvoll, blendend mir ins Auge dringt.

Dann, um uns zu überzeugen von seinem unerschütterlichen Entschluss,
des Vaters Blendung an dem Tyrannen Landenberg zu rächen:

Und wohnt' er droben auf dem Eispalast
Des Schreckhorns oder höher, wo die Jungfrau
Seit Ewigkeit verschleiert sitzt — ich mache
Mir Bahn zu ihm; mit zwanzig Jünglingen,
Gesinnt wie ich, zerbrech' ich seine Feste.

Man hat diesen innigen Erguss des Gefühls zu hoch finden wollen für den
einfachen Hirtensohn; aber hat die dramatische Dichtung nicht das Recht, in
solchem Falle zu idealisieren und ihren Personen den lebendigen Ausdruck
schwungvollen Gefühls zu leihen?

Nach längerer Beratung kommen die drei Eidgenossen überein, dass jeder
in seinem Kanton für den Bund werben und zehn vertraute Männer mitbrin-
gen solle zu einer verabredeten Tagung, vielmehr nächtlichen Versammlung
im Rütli, einer von Gehölz umgebenen Wiese am See, unweit der Grenzmark
von Uri und Unterwalden. —

Hiermit endet der erste Akt, von dem Goethe sagte: Das ist kein erster
Akt, sondern ein ganzes Stück, und zwar ein vortreffliches.

Im zweiten Akt sehen wir uns an den unweit von Altdorf gelegenen Edel-
hof des Freiherrn von Attinghausen versetzt. In dem gotischen Saal finden
wir den würdigen, fünfundachtzigjährigen Greis von hoher, edler Statur, um-
geben von seinen Knechten, mit denen er nach alter Sitte den Frühtrunk teilt.
Das Auftreten seines Neffen Ulrich und dessen Unterredung mit dem Oheim,
der den bethörten Jüngling zu sich beschied, geben Schiller Gelegenheit,
in einigen trefflichen Zügen die Stellung, welche der Adel zur Befreiung der
Waldstätte nimmt, zu schildern, Ulrichs Verhältnis zu Bertha von Bruneck
anzudeuten, und die Gesinnung dieses von Hoffnung und Liebe gefesselten,
ehrsüchtigen Junkers darzuthun, der, vom Ernste des Lebens noch nicht er-
griffen, sich vom Glanze des österreichischen Hofes verlocken lässt und das
Gemeinwohl seinem persönlichen Interesse hintansetzt. Vergebens versucht
der greise Edelmann in den rührendsten Worten, seinen Neffen von Gessler
zurückzuziehen und für die Sache seines Volkes zu gewinnen:

O, lerne fühlen, welches Stammes du bist!
Wirf nicht für eiteln Glanz und Flitterschein
Die echte Perle deines Wertes hin. —
Das Haupt zu heissen eines freien Volks,
Das dir aus Liebe nur sich herzlich weiht,
Das treulich zu dir steht in Kampf und Tod —
Das sei dein Stolz, des Adels rühme dich —
Die angeborenen Bande knüpfe fest;
Ans Vaterland, ans teure, schliess dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!

Die nächste Szene führt uns einige Stunden Weges nördlich, am Fusse des
Uri Rotstock entlang, nach der so oft beschriebenen und besungenen Stelle,

dem Rütli. Es ist völlig Nacht; nur der See und die weissen Gletscher leuchten im Mondlicht; dazu noch das seltene Ereignis eines Mondregenbogens.

Zuerst erscheinen die Unterwaldner, voran Melchthal, der allein den geheimen Waldpfad kennt. Dann kommen die Schwyzer auf dem See herangefahren; zuletzt die Urner, die einen weiten Umweg durchs Gebirg machen müssen, um die Kundschaft des Landvogts zu hintergehen.

Nun beginnt eine Tagsatzung unter Gottes freiem Himmel, die wohl einzig dasteht in ihrer Art, und Schillers Ausführung dieser Massenszene gilt als eine der besten aus der grossen Zeit unserer Dichtkunst; denn Schiller beherrscht mit überlegener Sicherheit eine grosse Zahl auf der Bühne. Es liegt in dieser Darstellung eine Schönheit, ein Zauber, eine Fülle von prächtiger Lokalfarbe, die immer aufs neue zur Bewunderung hinreisst. Die gegenseitige Begrüssung der Ankömmlinge von den drei Kantonen, die Einrichtung der Tagsatzung, die Entscheidung der Frage, welches der drei Völker der Landsgemeinde den Landammann geben soll, Stauffachers grossartige Darstellung vom Wesen und Zweck des Bündnisses, der bewegte Austausch der Ansichten und Parteien über die Stellung des Bundes zum Kaiser, über die Mittel und Wege, sich von der Gewaltherrschaft der Vögte zu lösen; endlich der feierliche Schwur zu solch feierlicher Stunde, im Anblick der Morgenröte:

Wir wollen sein ein einzig Volk von Brüdern,
In keiner Not uns trennen und Gefahr.
Wir wollen frei sein, wie die Väter waren,
Eher den Tod, als in der Knechtschaft leben.
Wir wollen trauen auf den höchsten Gott
Und uns nicht fürchten vor der Macht der Menschen. —

Welch grossartige Gruppe von dramatischen Momenten in dieser Szene! Sie kommt zum Abschluss, indem jeder der 33 Beteiligten still seines Weges geht in gehobener Stimmung, zu welcher die umgebende Natur und die aufgehende Sonne wesentlich beitragen. —

Der Anfang des dritten Aufzugs entfaltet anschaulich das stille häusliche Leben unseres Helden; denn wir sind nun zu Bürglen im Schächenthal. Wir finden Tell als Hausvater, seine Gattin Hedwig als Hausfrau auf dem Hofe beschäftigt. Die Kinder spielen mit einer kleinen Armbrust; im älteren Knaben verrät sich schon die Liebe zum Schützenleben. Schiller lässt ihn das schöne Liedchen singen:

Mit dem Pfeil, dem Bogen
Durch Gebirg und Thal
Kommt der Schütz gezogen
Früh am Morgenstrahl,

und zeigt uns, wie Tell schon die Knaben zur Selbsthilfe anleitet. In der Unterredung der beiden Gatten schildert Hedwig lebhaft ihre Angst wegen Tells Wagefahrten bei der kühnen Verfolgung des Wildes und ihre Besorgnis, die Knaben werden auch das halsgefährliche Gewerbe des Gemsjägers wählen. Sie macht Tell den Vorwurf, er sei immer da, wo die höchste Gefahr sei, und denke nicht an Frau und Kinder, indem sie auf die in ihrem Sinne tollkühne Rettung Baumgartens anspielt, worauf Tell herzlich erwidert:

Lieb Weib, ich dacht' an euch!
Drum rettet ich den Vater seinen Kindern.

Dass Tell nach Altdorf will, ängstigt sie; es ahnt ihr nichts Gutes, indem Gessler zur Zeit dort weilt; sie bittet ihren Gatten, von seinem Vorhaben abzulassen, oder doch wenigstens die Armbrust nicht mitzunehmen. Tell aber hält an dem Spruch: „Thue recht und scheue niemand“; auch kann er ihrer

Bitte, von Altdorf wegzubleiben, nicht willfahren, weil er zu kommen zugesagt hat. Dadurch, dass Schiller ihn seinen Knaben mitnehmen lässt zum Ehni, vervollständigt er die Vorbereitungen für den Höhepunkt des Dramas.

Zu gleicher Stunde, wo Tell sich von Hause verabschiedet, begiebt sich der Landvogt Gessler mit seinem Gefolge auf die Jagd. Unter diesen befinden sich Bertha von Bruneck (eine 'Erfindung Schillers) und Rudenz. Die Güter der adeligen Jungfrau liegen in den Waldstätten, trotzdem ihr Geschlecht auf Habsburgs Seite steht.

In einer eingeschlossenen, wilden Felsengegend finden sie während der Jagd Gelegenheit, sich zu erklären. Rudenz, der glaubte, nur als Höfling um Berthas Hand werben zu dürfen, ist nicht wenig erstaunt über den strengen Blick, womit Bertha seine feurige Liebeserklärung vernimmt, und ihm sagt, dass sie an wahre Liebe nicht glauben könne bei dem Verräter seines eigenen Volkes. Sie meint, dass nichts dem Menschen näher liege, als sein Volk zu schützen, nichts edler sei, als sich der Unterdrückten anzunehmen. Auch liebt sie die Schweizer innig und bewundert deren edlen Freisinn und idyllische Natürlichkeit. Rudenz gesteht, dass er nur ihretwegen sich Gessler angeschlossen, nur sie gesucht auf Österreichs Seite. Was dem greisen Edelmann von Attinghausen nicht gelungen, gelingt nun dem Edelfräulein von Bruneck — Rudenz wird der Sache seines Volkes gewonnen; er erwacht aus seiner Illusion und findet sich wieder:

Fahr' hin, du eitler Wahn, der mich bethört,
Ich soll das Glück in meiner Heimat finden,
Hier, wo der Knabe fröhlich aufgeblüht,
Wo tausend Freudes Spuren mich umgeben,
Wo alle Quellen mir und Bäume leben,
Im Vaterland willst du die Meine werden!
Ach, wohl hab' ich es geliebt! Ich fühl's,
Es fehlte mir zu jedem Glück der Erden.

Den Reim, welchen Schiller in diesem Drama verhältnismässig selten benutzt, finden wir am meisten angewandt in dieser Liebesszene.

Im nächsten Auftritt haben wir den Hauptplatz des Fleckens Altdorf vor uns, der am Fusse des gewaltigen mit starker Waldung bedeckten Bannbergs liegt. Zwei Söldner halten Wache vor dem aufgesteckten Hut; durch ihr Gespräch vernehmen wir, wie sich das Volk dem Gebote gegenüber verhalten hat. Da tritt Tell auf mit seinem Knaben. Schiller lässt durch eine Frage des Kindes ein sehr schönes Gespräch einleiten, in welchem sich Tells Liebe zur Freiheit ausspricht. Eben wollten sie vorübergehen, als der Knabe den Hut auf der Stange bemerkt. Tell kümmert sich nicht darum und wird verhaftet.

Was nun folgt, ist mit so hoher dramatischer Kunst ausgeführt, dass Wort, Geberde, Handlung und Gesinnung, welche Schiller jeder der 15 Personen, die auftreten, zuerteilt, unsere Bewunderung erregt: der in schreckliche Angst versetzte Knabe ruft dringend um Hilfe; Rösselmann, der Pfarrer, legt sich ins Mittel, der ängstliche Schwiegervater Fürst bittet, dass man doch nur inne halte, und will Bürgschaft leisten für Tell, noch ehe er diesen fragen kann, was geschehen sei; der rohe Friesshardt zeigt seine Schadenfreude; dem gutmütigen Leuthold thut es leid, Hand an den Tell legen zu müssen; der ungestüme Melchthal kann sich vor Wut kaum halten; der bedächtige Stauffacher sucht Ausschreitungen zu verhüten; und Tell? — Er verbittet sich alle Hilfe:

„Ich helfe mir schon selbst. Geht, gute Leute!
Meint ihr, wenn ich die Kraft gebrauchen wollte,
Ich würde mich vor ihren Spiessen fürchten?“

Gessler kommt zu Pferde mit seinem Gefolge. (Seit den Räubern hatte Schiller keinem Pferde mehr den Zutritt auf die Bühne gestattet.) Von weitem ruft der Despot: Treibt sie auseinander! Von seinem Söldner Friesshardt vernimmt er die Veranlassung des Auflaufs; zieht scharf er den Tell der Verletzung des Gehorsams und erteilt ihm nun jenen unmenschlichen Befehl, einen Apfel vom Haupte des Knaben zu schiessen.

Alle entsetzen sich über das ungeheure Ansinnen. Tell, erst stumm vor Bestürzung, entschuldigt sich, bittet um Verzeihung, um Erlassung dieser unerhörten Strafe; Walter Fürst wirft sich vor dem Landvogt auf die Knie, Stauffacher legt Fürbitte ein; Bertha fleht ihn an, mit diesen armen Leuten nicht solch grausamen Scherz zu treiben — umsonst:

„Du schiessest oder stirbst mit deinem Knaben!“

Rösselmann weist den Tyrannen auf den Richterstuhl Gottes hin; Gessler aber weidet sich an der unaussprechlichen Angst des Vaters:

Der kann nicht klagen über harten Spruch,
Den man zum Meister seines Schicksals macht.
Du rühmst dich deines sichern Blicks. Wohlan!
Hier gilt es, Schütze, deine Kunst zu zeigen;
Das Ziel ist würdig und der Preis ist gross!
Das Schwarze treffen in der Scheibe, das
Kann auch ein andrer; der ist mir der Meister,
Der seiner Kunst gewiss ist überall,
Dem's Herz nicht in die Hand tritt, noch ins Auge.

Der kleine Walter, der still halten will, ohne an die Linde gebunden zu sein, und den Pfeil von Vaters Hand erwartet, ohne zu zucken mit den Wimpern, ist ungehalten über die Verzögerung:

„Vater, schiess zu! Ich fürcht' mich nicht!“

Während Tell im fürchterlichen Kampfe dasteht, entspinnt sich ein Wortwechsel zwischen Rudenz und Gessler, den der Dichter glücklich benutzt, um die Aufmerksamkeit etwas abzulenken. Tell rafft sich zusammen, legt an und schießt —

„Bei Gott! Der Apfel mitten durch geschossen!
Es war ein Meisterschuss, ich muss ihn loben.“ —

Das erleichterte Aufatmen, die Umarmung von Vater und Sohn, die Rührung, das Staunen, der Dank, der Jubel der Umstehenden, sie sind von kurzer Dauer. Hat ja Gessler gesehen, wie Tell einen zweiten Pfeil zu sich gesteckt, und weiss er schon, zu welchem Zwecke. Drum will er ihn verwahren, wo weder Mond noch Sonne scheint. Wehmütig schauen wir ihm nach, wie er von den Waffenknechten hinweg geführt wird, und uns zuruft:

Der Knab ist unverletzt; mir wird Gott helfen.

Und sichtlich hat ihm Gott geholfen. Im nächsten Aufzug schauen wir ihn gebunden in Gesslers Schiff liegen, das, von Wind und Wellen gepeitscht, den von schroffen Felsen eng eingeschlossenen südlichen Arm des Vierwaldstättersees hinauffährt. Die Elemente toben, als ob die Natur sich empörte über die unnatürliche That, die man einem Menschen zugemutet hat. Mit Kunz von Gersau, Fischer und Fischerknaben folgen wir vom Felsenufer aus mit grösster Spannung jeder Bewegung des Fahrzeugs.

Sieh sieh! schon sind sie glücklich am Buggisgrat vorbei; doch der Sturm prallt vom gegenüber liegenden Teufelsmünster ab und wirft sie zurück zum grossen Axen; dort erstreckt sich das gefährliche Hackmesser hinaus in den See, und sie müssen scheitern.

„O Unvernunft des blinden Elements!
Musst du, um einen Schuldigen zu treffen,
Das Schiff mitsamt dem Steuermann verderben!“

Doch nein! Wenn wir unsern Augen trauen dürfen, tritt dort Tell, seine Armbrust tragend in heftiger Bewegung ans Ufer, küsst die Erde, erzählt uns, wie wunderbar er gerettet worden und bittet, dass man seine Gattin benachrichtige:

So eilt nach Bürglen, thut die Lieb mir an!
Mein Weib verzagt um mich; verkündet ihr,
Dass ich gerettet sei und wohl geborgen.

Während dieses sich am östlichen Ufer des Sees abspielt, liegt auf dem Edelhof zu Attinghausen der greise Baron in den letzten Zügen. Walter Fürst, Stauffacher und Melchthal sind um ihn beschäftigt; Walter Tell kniet vor dem Sterbenden. Tells Gattin kommt, um ihren Vater und den geretteten Knaben zu sehen. Die Freude des Wiedersehens von Mutter und Kind ist lebendig geschildert. Nachdem ihre leidenschaftliche Erregung über das Unmenschliche des Schusses beruhigt ist, ergiesst sich in rührendem Jammer ihr Schmerz über den Verlust des ihnen allen unersetzlichen, geliebten Mannes, der an Freiheit gewöhnt, im öden Burgverliess dahinschmachten werde.

Ach, in des Kerkers feuchter Finsternis
Muss er erkranken. — Wie die Alpenrose
Bleicht und verkümmert in der Sumpfesluft,
So ist für ihn kein Leben als im Licht
der Sonne, in dem Balsamstrom der Lüfte. —
Gefangen! Er! Sein Atem ist die Freiheit;
Er kann nicht leben in dem Hauch der Gräfte. —

Attinghausen weiss nun um den Schwur zu Rütli, um den Apfelschuss, um die glückliche Umkehr seines Neffen Rudenz. Das versüsst ihm die letzte Stunde; segnend legt er seine Hand auf das Haupt des vor ihm knieenden Knaben, und mit dem Seherblick, wie er den Sterbenden oft verliehen ist, weissagt er, wie der Adel von seinen alten Burgen steigen, sich mit dem Bürger verbinden und wie die Freiheit siegend ihre Fahne erheben werde. Vor seinem Hinscheiden ermahnt er die Eidgenossen:

Drum haltet fest zusammen — fest und ewig —
Kein Ort der Freiheit sei dem andern fremd —
Hochwachten stellet aus auf euren Bergen,
Dass sich der Bund zum Bunde rasch versammle.
Seid einig — einig — einig —.

Und Tell? Er hat mittlerweile den mehrstündigen Weg vom Axenberg über Lowerz nach Küssnacht zurückgelegt. Dort finden wir ihn auf einem Vorsprunge der über der hohlen Gasse sich erhebenden Felsen. In jenem wunderschönen Monolog, den Schiller ihn (zum Teil im Reim) sprechen lässt, erschliesst er uns sein Inneres, seine geheimsten Gedanken, seine Beweggründe für die bevorstehende That.

Eben erscheint ein Hochzeitszug, der den Hohlweg hinaufzieht. Durch den Gegensatz der heitern Musik zu Tells Stimmung, dann auch zu Gesslers Tod, hat Schiller die tragische Wirkung zu erhöhen gesucht:

„Hier wird gefreit, und anderswo begraben.“

Gessler biegt ein in die hohle Gasse — Tells Pfeil trifft ihn mitten ins Herz.

„Das ist Tells Geschoss!“

Folgt Tumult und Auftreten der „Barmherzigen Brüder“.

Strenge Kritiker geben vor, Tell habe einen Mord begangen, indem er dem Scheusal von Vogt den Garaus gemacht. Das wäre der Fall, hätte Tell lediglich aus Rachsucht getötet. Hat er das? Spricht nicht der Charakter des Helden, sprechen nicht alle Vorgänge, alle nähern Umstände in der Tragödie dagegen? War Tell in der That, wie die Sachen in seiner Familie und im Lande sich unterdessen gestaltet hatten, nicht berechtigt zur Abwehr des grössten Unheils daheim und rings umher? Musste er den herzlosen Gewalthaber nicht töten, da dieser in seiner Wut Gattin und Kinder nicht verschont haben würde? —

Wieder begeben wir uns nach Altdorf; diesmal zu einer sehr gefälligen Szene. Es ist eben Tagesanbruch; auf den Bergen brennen Signalf Feuer; Glocken ertönen aus verschiedenen Fernen, das Horn von Uri wird mit Macht geblasen; jung und alt beteiligen sich an der Zerstörung der Burg Zwing Uri; Melchthal kommt und sagt uns, wie man das Sarner Schloss und den Rossberg erstürmt habe; im ersteren war Bertha von Bruneck auf des Vogts Geheiss eingeschlossen; Rudenz und Melchthal, die nun Genossen und Freunde geworden, setzten ihr Leben daran, sie vom Feuertode zu retten; schliesslich wird der Hut auf einer Stange herbeigetragen; es herrscht lauter Freude und Jubel; denn:

„So stehen wir nun fröhlich auf den Trümmern
Der Tyrannei, und herrlich ist's erfüllt,
Was wir im Rütli schwuren, Eidgenossen.“ —

Werner Stauffacher bringt die erschütternde Nachricht, Kaiser Albrecht sei ermordet worden, und zwar von seinem Neffen, dem Herzog Johann von Schwaben. —

Sobald die erste Aufregung vorüber ist, wird Tell vermisst, und stehenden Fusses begeben sich alle auf den Weg nach seiner Wohnung, wo eben Gattin und Kinder in freudiger Erregung von der nahe bevorstehenden Heimkehr des Vaters sprechen. Noch ehe dieser erscheint, wagt sich der Parricida im Mönchsgewand über die Schwelle des Hauses; denn er wähnt, dass gerade Tell, wenn sonst niemand, sich seiner erbarmen werde. Wohl hilft ihm dieser auf den rechten Weg, wohl heisst er seine Gattin, diesen Mann erfrischen und reich mit Gaben zu beladen; allein Parricidas Anmassung, dass er mit Tell auf gleichem Fusse stehe, weist dieser streng zurück:

Unglücklicher!

Darfst du der Ehrsucht blut'ge Schuld vermengen
Mit der gerechten Notwehr eines Vaters?
Hast du der Kinder liebes Haupt verteidigt?
Des Herdes Heiligtum beschützt? Das Schrecklichste,
Das Letzte von den deinen abgewehrt? —
Zum Himmel heb' ich meine reinen Hände,
Verfluche dich und deine That. — Gerächt
Hab' ich die heilige Natur, die du
Geschändet. — Nichts teil' ich mit dir. — Gemordet
Hast du, ich hab' mein Teuerstes verteidigt.

Der ganze Thalgrund vor Tells Wohnung nebst den Anhöhen wird nun mit Landleuten besetzt, unter denen wir auch Rudenz und Bertha erblicken. Indem Tell heraustritt, empfangen ihn alle mit lautem Frohlocken:

Es lebe Tell, der Schütz und der Erretter! —

In der mir eingeräumten Zeit konnte ich nicht eingehen auf Einzelheiten, auf Erklärung lokaler Eindrücke, auf kleine Mängel, Abweichungen, Ungereimtheiten, die Schiller sich da und dort erlaubt. Dies gehört übrigens ins Klassenzimmer. Indem wir mit den Schülern ein klassisches Drama gründlich durchnehmen, verhelfen wir ihnen zum Lesen und Beurteilen anderer Bühnenstücke. —

Wir selbst werden, so oft wir Wilhelm Tell lesen, von neuem wahrnehmen, welch warmer Hauch durch das Ganze weht, und mit jedem Male die hohe, dichterische Schönheit dieses edlen Schwanengesanges unseres Dichters anerkennen; denn es ist und bleibt das hohe Lied der Freiheit.

II. Eine Lesestückbehandlung über das Goethische Gedicht „Johanna Sebus.“

Von *Rudolf Knilling*, Traunstein.

(Aus „Blätter für die Schulpraxis.“)

A. Allgemeine Richtlinien.

1. Die Schüler, beziehungsweise Schülerinnen sind vor allem in jene Gemütsstimmung zu versetzen, welche zur verständnisvollen Erfassung des Gedichtes erforderlich ist. Der Lehrer wird ihnen darum zunächst (und zwar, wenn möglich, im Anschluss an ein wirkliches, von den Schülern miterlebtes Ereignis) die Schrecken einer Überschwemmung lebhaft ausmalen und wird sie zugleich daran erinnern, wie sie sich bei einem derartigen Ereignisse selbst benehmen würden.

2. Sodann ist auf das eigentliche Thema überzuleiten, es ist also zu sagen, dass es von jeher heldenhafte Naturen gegeben hat, welche in der Stunde der Gefahr nicht zuerst an sich, sondern vielmehr an ihre Mitmenschen gedacht haben, dass solche opfermutige und hochherzige Menschen aber etwas ungemein Seltenes sind, und dass zu denselben auch das Bauernmädchen Johanna Sebus, von welchem man jetzt erzählen wolle, gerechnet werden müsse.

3. Dem folge sogleich die Darbietung des Stoffes, und zwar zunächst die kurze Erzählung der thatsächlichen Begebenheit, darauf die ausführliche prosaische Schilderung durch den Lehrer und schliesslich die Lektüre des Gedichtes.

4. Daran reihe sich eine möglichst eingehende, auf die Verknüpfung und Zusammenfassung abzielende Besprechung.

5. Die Entwicklung besonderer Lehren für Herz und Gemüt würde dagegen den Eindruck des Ganzen nur schwächen. Auch der Vergleich mit anderen verwandten Stoffen (z. B. mit dem „Mädchen von Saragossa“ oder mit Bürgers „Lied vom braven Mann“) dürfte sich als entbehrlich, ja vielleicht als verflachend und darum schädlich erweisen; das wundervolle Goethesche Gedicht wirkt eben am eindringlichsten durch sich selbst.

6. Den Abschluss der Behandlung endlich möge die stilistische Verarbeitung durch den Schüler unter direkter Anleitung des Lehrers und nach den Grundsätzen der Entwicklungstheorie (s. „Die stilistische Entwicklungstheorie in der Volksschule von Max Schiessl“, „Der Aufsatz in der Volks- und Bürger-

schule von Franz Frisch“ und „Einführung in die stilistische Entwicklungslehre von Rudolf Knilling“) bilden.

B. Spezielle Anleitung.

I. Anknüpfung, Vorbereitung und Zielangabe.

Wer von euch, meine Schüler (Schülerinnen), hat schon einmal eine Überschwemmung gesehen? — Wurde etwa gar unsere Stadt von einer solchen heimgesucht? — Wann? — War dieselbe gross? — Wie lang hat sie gedauert? — Hat sie viel Schaden angerichtet? — Habt ihr von anderen Überschwemmungen gelesen? — Wer kann mir von Überschwemmungen erzählen, welche unlängst stattgefunden haben und welchen sogar Menschen zum Opfer fielen? — Wer kann mir sagen, durch welche Naturvorgänge die Überschwemmungen und Eisstöße in der Regel hervorgerufen werden? — Zu welcher Jahreszeit? — Wie suchen sich die Menschen, welche an grösseren Flüssen wohnen, gegen die Überschwemmungsgefahr zu schützen? — Vermögen Dämme und Deiche wirklich in allen Fällen und unter allen Umständen das Unglück zu verhüten? — Denkt euch nun: ihr würdet an dem Ufer eines grossen Flusses wohnen; in der Nacht aber würde der Damm an irgend einer Stelle von dem hochgehenden Wasser durchbrochen werden. Bis ihr durch die Angst- und Hilferufe der Leute, durch das Läuten der Sturmglocke u. s. w. aus dem Schlafe geweckt werdet, hat die Überschwemmung bereits erschreckliche Fortschritte gemacht; alles steht unter Wasser; an manchen Stellen hat es schon Mannshöhe erreicht; die Mauern sind so unterwühlt, dass der Einsturz des Hauses zu befürchten ist; was würdet ihr in diesem Falle beginnen? Nicht wahr, ihr würdet vor allem an die Rettung eures eigenen Lebens denken? Ihr würdet darum das Haus so schnell als möglich zu verlassen suchen? Um eure Mitmenschen (Mitinwohner, Nachbarn und Nachbarinnen) würdet ihr euch in diesem Augenblicke gar nicht kümmern? Hauptsache wäre euch, dass ihr nur selbst dem drohenden Tode entrinnet? Und niemand könnte euch deshalb einen Vorwurf machen. Auch würde euer Benehmen sich nicht im mindesten von jenem der meisten anderen, von demselben Unglück betroffenen Menschen unterscheiden. Nun giebt es aber doch hin und wieder einzelne, besonders mutvolle und opferfreudige Naturen (Personen), welche bei Lebensgefahr nicht zuerst an sich, sondern an ihre Mitmenschen (Angehörige, Verwandte, Freunde u. s. w.) denken, und welche darum alles aufbieten, um nur jenen das Leben zu retten; der Gedanke, dass sie über ihren heldenhaften Bemühungen selbst zugrunde gehen könnten, scheint sie nicht zu beunruhigen. Solche Menschen werden in Augenblicken der Gefahr überhaupt nur von einem einzigen übermächtigen Gefühle, nämlich von einem leidenschaftlichen, sehnlichen, aus dem tiefsten Herzensgrunde quellenden Mitleide für andere beherrscht; sie verzichten aus diesem Grunde lieber auf ihre eigene Rettung, ehe sie ihre bedrängten Mitmenschen im Stiche liessen. Derartige Menschen aber sind, wie gesagt, ungemein selten. Unter Tausenden findet sich vielleicht einer. Mit Recht wurden sie von je als Helden verehrt und bewundert. Dichter, Maler, Bildhauer aber haben sie häufig in ihren Werken (Gedichten, Gemälden, Statuen) gefeiert. Wer kann mir nun heldenhafte Männer nennen, deren Thaten in Gedichten besungen und durch Gemälde und Bildwerke verherrlicht worden sind? — Wer weiss mir von solchen Frauen zu berichten? — Hat es aber auch schon Heldinnen unter den Mädchen gegeben? — Soeben wurde mir der Name „Johanna Sebus“ genannt. Welcher grosse deutsche Dichter hat dieses schlichte, aber hochherzige, opferfreudige und todesmutige Bauernmädchen in einem wundervollen Gedichte verewigt? — Gut! Von der Johanna Sebus nun werde ich euch jetzt erzählen,

dann müsst ihr mir das Goethesche Gedicht lesen, erklären, auswendig lernen und deklamieren, und zuletzt wollen wir den Stoff noch zu Aufsätzen verarbeiten.

II. Darbietung.

1. Kurze Erzählung der tatsächlichen Begebenheit. Goethe liess seinem Gedichte die Worte vordrucken: „Zum Andenken der 17jährigen Schönen, Guten aus dem Dorfe Brienien, die am 13. Januar 1809 bei dem Eisgange des Rheins und dem grossen Bruche des Dammes von Cleverham Hilfe reichend unterging.“ Was können wir nun dieser Widmung entnehmen? — Wann ist Johanna Sebus untergegangen? — an welchem Tage? — in welchem Dorfe? — bei welchem Anlasse? — Wie alt ist sie geworden? — Wer will mir die ganze Begebenheit kurz erzählen?

2. Ausführliche Schilderung durch den Lehrer. Es war also am 13. Januar 1809. An diesem Tage ging der Rhein schrecklich hoch und breit. Die Leute sahen das zunehmende Anwachsen und Anschwellen des Wassers zwar nicht ohne Sorge, aber sie vertrauten doch auf die Festigkeit ihrer Dämme. Darum dachten sie auch an keine ernstliche Gefahr und blieben ruhig in den Häusern. Mit einemmale jedoch bekam der Damm bei dem Dorfe Brienien an der holländischen Grenze infolge der mächtig andrängenden Eisschollen einen Riss, durch welchen das Wasser mit wilder Gewalt hinausströmte. Bald waren Äcker und Wiesen überflutet. Auch viele Häuser standen nach kurzer Zeit unter Wasser. Die ganze Gegend verwandelte sich mehr und mehr in einen See. Die Dorfbewohner flüchteten sich nun voll Angst aus ihren Wohnungen. Sie suchten die nächsten, höher gelegenen Hügel und Ortschaften zu erreichen. In einem armseligen Häuschen, das bereits rings vom Wasser umspült war, wohnte eine alte Witwe, des Namens Sebus, mit ihrer 17jährigen Tochter Johanna (von dem Dichter „Suschen“ genannt) und ausserdem noch eine andere Frau mit drei kleinen Kindern. Niemand von den Dorfbewohnern kümmerte sich um sie, hatten doch alle vollauf damit zu thun, ihr eigen Leben und ihr eigen Hab und Gut in Sicherheit zu bringen. Johanna Sebus aber war ein kräftiges, mutvolles Mädchen. Schnell entschlossen nahm sie ihre alte Mutter auf den Rücken und trug sie durch das Wasser. Auch versprach sie der anderen Frau mit ihren drei Kindern, dass sie bald wieder zurückkommen werde, um sie ebenfalls zu holen. Sie sollten sich inzwischen nur zum nächsten Bühl (Hügel) retten, ihre Ziege mitnehmen und dort auf ihre Rückkehr warten. Als aber Johanna ihre Mutter aufs sichere Land setzte, wollte man das tapfere Mädchen nicht mehr fortlassen. Die Mutter bat: „Johanna, bleibe bei mir! Das Wasser ist zu tief und zu reissend geworden. Wenn du noch einmal hindurchwatest, wirst du selbst zugrunde gehen. Unserer armen Hausgenossin mit ihren Kindern ist doch nicht mehr zu helfen.“ Und die anderen Leute, welche bei der Mutter standen, Männer, Frauen und Mädchen, redeten ebenfalls eindringlichst in Johanna hinein und suchten sie zum Bleiben zu bewegen. „Sieh,“ sagten sie, „der Damm wird immer schmaler und schmaler; nach wenigen Augenblicken wird er ganz verschwunden sein; dann aber wird das Wasser mit solcher Gewalt hereinfluten, dass selbst der stärkste Mann von ihm fortgerissen werden müsste. Bleibe also bei uns! Setze dein Leben nicht neuerdings aufs Spiel! Erhalte dich für deine Mutter!“ Aber alle Überredungskunst war vergebens. Mit dem Rufe: „Unsere Nachbarin und ihre drei Kinder, sie sollen und müssen gerettet sein!“ begab sich das heldenhafte Bauernmädchen wieder ins Wasser zurück. Schon hatte sie den Bühl (Hügel) erreicht, nur wenige Schritte trennten sie noch von ihren unglücklichen Hausgenossen, da strömte auch schon das Wasser über den Bühl hinweg und riss die Frau, die

Kinder und die Ziege in seinen schäumenden Schlund hinab. Johanna allein stand noch aufrecht. Aber auch für sie gab es keine Rettung mehr. Wenn in diesem Augenblicke auch der eine oder andere Bauernbursche, der dem hübschen und braven Mädchen vielleicht in Liebe zugethan war, ihr hätte zu Hilfe kommen wollen, es wäre doch umsonst gewesen; denn sie standen viel zu fern; auch mangelte es an einem Schiffchen, um bis zu ihr heranschwimmen zu können. Als Johanna sah, dass sie rettungslos verloren sei, blickte sie noch einmal ergebungsvoll zum Himmel empor, und dann nahmen die schmeichelnden Fluten sie auf. Das grässliche Unglück war geschehen. Doch die heldenmüthige That hatte das Mädchen unsterblich gemacht; noch heute wird von der Johanna Sebus erzählt.

2. Darbietung des Gedichtes. a) Das Gedicht wird zunächst von dem Lehrer musterhaft vorgetragen. b) Darauf wird es von den Schülern (Schülerinnen) wiederholt und zwar mit verteilten Rollen gelesen. Der eine mag also die Worte Johannas (Suschens), ein anderer die der Mutter, ein dritter jene der Hausgenossin und ein vierter endlich die Landschaftsschilderung etc. zum Vortrag bringen.

III. Verknüpfung und Vertiefung.

1. Was sich in der Natur zutrug. a) „Der Damm zerreisst, das Feld erbraust, die Fluten spülen, die Fläche saust.“ — Was geschah also zuerst? (Der Damm bekam einen Riss.) Was war die notwendige Folge? (Das Wasser ergoss sich mit lautem Brausen auf das Feld.)

b) „Der Damm zerschmilzt.“ — Hatte es mit dem Risse des Dammes sein Bewenden? (Nein, das Wasser arbeitete fort, es riss vom Damme Stück für Stück, machte ihn schmaler und schmaler, brachte ihn zum Zerschmelzen.)

c) „Der Damm verschwindet.“ — Was geschah also zuletzt mit dem Damme? (Er wurde gänzlich fortgeschwemmt.)

d) „Der Damm verschwand, ein Meer erbraust's, den kleinen Hügel im Kreise umsaust's.“ — Was musste sich ereignen, nachdem der Damm verschwunden war? (Das Wasser ergoss sich noch viel wilder nach aussen, es erbrauste wie ein Meer, stieg immer höher und höher, flutete zuletzt sogar über Anhöhen und Hügel hinweg.)

e) „Kein Damm, kein Feld! Nur hier und dort bezeichnet ein Baum, ein Turm den Ort. Bedeckt ist alles mit Wasserschwall.“ — Wie sah jetzt die Landschaft aus? (Die ganze Gegend war nun in einen See verwandelt. Wo man vor wenigen Stunden noch Wiesen und Äcker, Wege und Stege, schmucke Bauernhäuschen u. s. w. erblickte, da sah man jetzt Wasser und nichts als Wasser. Nur dass hier oder dort die Spitze eines Kirchturmes oder auch ein Baum aus dem Wasserschwall herausragte, nur dies allein erinnerte daran, dass man die überschwemmten Wohnstätten von Menschen vor sich hatte.)

2. Was sich im Häuschen von Johannas Mutter abspielte. Haben die Hausinwohner die Gefahr rechtzeitig beachtet? (Nein, sie wurden dieselbe erst gewahr, als es zur Rettung schon fast zu spät war.) Warum nicht früher? (Wahrscheinlich ereignete sich das Unglück in der Nacht oder am frühen Morgen, also zu einer Zeit, während welcher Johanna und ihre Mutter, wie auch die arme Mietfrau mit ihren drei kleinen Kindern noch im tiefen Schlaf lagen.) Wie werden sich die zwei Frauen benommen haben, da sie ihr Häuschen rings vom Wasser umgeben sahen? (Sie haben jedenfalls geweint, gemurmelt, die Hände gerungen.) Wie war aber Johanna? (Sie war gefasst, besonnen, liess den Mut nicht sinken.) Wen wollte sie vor allem retten? (Die Mutter.) Was sagte sie zu ihr? („Ich trage dich Mutter durch die Flut, noch reicht sie nicht hoch, ich wate gut.“) Was liess die alte Frau geschehen? (Sie

duldete es willig, dass die Tochter sie auf den Rücken lud, um mit ihr den gefährlichen Weg durchs Wasser zu wagen.) Mit welcher Bitte wurde nun Johanna von der Nachbarin bestürmt? („Auch uns bedenke, bedrängt wie wir sind, die Hausgenossin, drei arme Kind.“) Als nun Johanna ihre Mutter durchs Wasser trug, welchen Vorwurf rief ihr die Hausgenossin noch nach? („Die schwache Frau! . . . Du gehst davon.“) War dieser Vorwurf berechtigt? (Nein, Johanna dachte bereits selbst daran, nicht bloss die Nachbarin und deren Kinder, sondern ausserdem auch noch ihre Ziege zu retten.) Was antwortete darum Johanna auf die Bitte und den Vorwurf der armen Mietfrau? („Zum Bühle, da rettet euch! harret derweil; gleich kehr' ich zurück, uns allen ist Heil. Zum Bühl ist's noch trocken und wenige Schritt; doch nehmt auch mir meine Ziege mit.“)

3. Was sich zutrug, als Johanna ihre Mutter aufs sichere Land setzte. Was geschah mit dem Damm? (Er war inzwischen viel schmaler geworden; man konnte als gewiss voraussagen, dass er in wenigen Minuten gänzlich weggeschwemmt sein würde.) Wie war das Wasser geworden? (Viel tiefer und reissender als vorher.) Wovon suchte man Johanna mit Gewalt abzuhalten? (Dass sie wieder ins Wasser zurückgehe, um die anderen Hausgenossen zu holen.) Wer mag sie besonders herzlich zu bleiben beschworen haben? (Die Mutter.) Wer wird sie ausserdem gewarnt haben? (Die geretteten Dorfbewohner: die Frauen und Mädchen, Männer und Burschen.) Mit welchen Worten? („Wohin, wohin? die Breite schwoll; des Wassers ist hüben und drüben voll. Verwegen ins Tiefe willst du hinein?“) Liess sich aber das Mädchen zum Bleiben überreden? (Nein, alle Vorstellungen und Bitten waren vergebens.) Wohin wandte sie sich wieder? (Zur Flut, zum Wasser.) Was rief sie dabei aus? („Sie sollen und müssen gerettet sein.“)

4. Johannas Heldentod. Was geschah, als Johanna kaum einige Schritte wieder ins Wasser gegangen war? (Der Damm verschwand.) Gab sie nun ihren Vorsatz auf? (Nein, sie schritt todesmutig dem Bühle zu, auf welchen sich die Nachbarin mit den drei Kindern und der Ziege geflüchtet hatte.) Was geschah in demselben Augenblicke, als sie den Bühl erreichte? (Das Wasser war so hoch gestiegen, dass es auch den Bühl überflutete und die Frau mit den Kindern hinabriss: eines der Kinder fasste in der Angst die Ziege, welche sich sonst vielleicht noch durch Schwimmen hätte retten können, am Horn; so sollten sie alle verloren sein.) Wer sah Johanna noch aufrecht stehen? (Die Mutter und die übrigen geretteten Dorfbewohner.) Wer würde nun das brave Mädchen selbst mit eigener Lebensgefahr gerne gerettet haben? (Der eine oder andere Bursche, welcher ihr schon längst in Liebe zugethan war.) Warum geschah dies nicht? (Sie standen alle viel zu ferne; auch hatten sie kein Schiffchen, um zu ihr gelangen zu können.) Was that Johanna, als sie sich rettungslos verloren sah? (Sie ergab sich getrost in den göttlichen Willen; sie faltete die Hände zum Gebet und blickte noch einmal zum Himmel hinauf.) Und dann? (Dann wurde Johanna von dem reissenden Strom ebenfalls in die Tiefe gezogen.) Was sahen jetzt die Dorfbewohner nur mehr? (Wasser und nichts als Wasser! alles: Damm, Feld, Haus war überschwemmt; nur hier und da bezeichnete noch ein Baum, ein Turm den Ort.) Was schwebte ihnen aber beständig vor dem Geistesauge? (Johannas Bild.) Wovon wurde noch lange, nachdem das Wasser gesunken und das Land wieder erschienen war, in weitem Umkreise erzählt? (Von dem Heldentode des jungen, schönen und braven Bauernmädchens.) Was ist von einem Menschen zu halten, der durch die Geschichte von der Johanna Sebus nicht gerührt und ergriffen wird? (Ein solcher Mensch verdient keine Achtung, weil er herz- und gemütlos ist; es sei ihm darum weder im Leben noch im Tode nachgefragt.)

IV. Zusammenfassung.

Nun denkt nach und sagt mir dann, was euch an der Johanna Sebus ganz besonders gefallen hat? (Dass sie sich nach der glücklichen Rettung ihrer Mutter durch keine Bitte und keine Vorstellung zurückhalten liess, noch ein zweites Mal ihr Leben zu wagen, um auch die Hausgenossin, deren Kinder und die Ziege zu retten. Dass sie ihre Mutter durchs Wasser trug, war bereits eine schöne, mutige That; dass sie dann aber auch die übrigen Hausgenossen, deren Schicksal ihr weniger nahe gehen konnte, und zwar trotz aller Bitten und Abmahnungen und trotz der aufs höchste gesteigerten Gefahr herüberholen wollte, war eine noch viel schönere und edelmütigere Handlung; sie erst stempelt das einfache, schlichte Bauernmädchen zu einer Heldin, welche in unsterblichen Liedern gefeiert zu werden verdient.)

V. Anwendung.

1. Aufsatz: Beschreibung des Damnbruches zu Cleverham (Brienen). a) Wann (in welchem Jahre und an welchem Tage) hat sich der Dambruch ereignet? b) Wodurch wurde das Unglück veranlasst? c) Wie hat es sich abgespielt? Was geschah also zuerst? was dann? was hierauf? u. s. w. d) Welchen Schaden hat es angerichtet? e) Was ist aber am meisten zu bedauern? (Dass bei dieser Katastrophe auch Menschenleben zugrunde gingen.) f) Wie ist die Erinnerung an jenen Dambruch bis auf uns gekommen? (Durch Goethes Gedicht „Johanna Sebus“.)

2. Aufsatz: Erzählung des Heldentodes der Johanna Sebus. (Disposition siehe oben: III. Verknüpfung und Vertiefung!)

Der erste Schnee.

Längst welkte die letzte Rose, schon fror in der Nacht der See,
 Und schau, ganz leise, ganz lose sinkt eben der erste Schnee.
 Erst einzeln, dann dichter und dichter, so wirbelt der Flocken Schaum
 Und bereitet den blendenden Teppich auf Strassen, auf Hütte und Baum.
 In der Schule bei emsigem Schweigen sitzt munter die kleine Schar,
 Und über die Fibel sich neigen die Köpfchen mit losem Haar,
 Und über die Blätter hinstreichen die Fingerchen weich und rund,
 Und mühsam nur deutet die Zeichen der stotternde kleine Mund.
 Da plötzlich ein rasches Verstummen! Dem Finger entgleitet das Wort,
 Dann tönet erregtes Summen, vernehmlicher pflanzt es sich fort.
 Das zappelt und rückt auf den Sitzen, das Köpfchen fährt flink in die Höh,
 Die lachenden Augen blitzen. Juchhe! Der erste Schnee!
 Begonnen hat hinter den Scheiben da draussen der flockige Tanz,
 Voll Sehnsucht schaut jedes das Treiben, die Fibel vergessen wird ganz.
 Noch halten der Schule Gesetze die flüsternden Lippen in Zwang,
 Doch, ach, wie hart sind die Sitze, und ach! die Stunde wie lang!
 Da endlich die Glockenschläge, — wie fliegen die Bücher zu!
 Und auf die beschnitten Wege hinaus geht's behende in Nu!
 Es haschet beim Tummeln und Jauchzen die Flocken der offene Mund,
 Die trippelnden Füßchen stampfen die Spur in den blendenden Grund!
 Die fallenden Sterne hängen an Mütze und Kleid, im Gelock,
 Mit frierenden Händen fangen sie jauchzend das leichte Geflock!
 Und wo sich auf Stein und Gelände der Schnee dann gehäuft im Fall,
 Da scharren und formen die Hände, da fliegt dann der erste Ball!
 Wirbelt ihr Flocken nur dichter! Zappelndes Häuflein du,
 Strahlende Kindergesichter — wie seh' euch so gerne ich zu!

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Chicago.

Am 13. Oktober versammelte sich der Deutsche Lehrerverein von Chicago zum ersten Male in diesem Schuljahre in der zu diesem Zwecke mit Palmen schön geschmückten Schillerhalle. Der Besuch war erfreulicherweise ein recht zahlreicher. Etwa 150 Lehrer und Lehrerinnen hatten sich eingestellt.

Zunächst verlas Professor James Hatfield von der Northwestern Universität einen Aufsatz über das Thema „Goethe und Amerika“. Die Ausführungen des Litteraturkenners fanden beifällige Aufnahme.

Sodann hielt der Unterzeichnete einen Vortrag über den 30. Lehrertag in Philadelphia. Eine Frucht dieses

Vortrages wird eine zahlreiche Beteiligung des nächsten Lehrertages in Detroit von seiten der Chicagoer Lehrerschaft sein. Bei dieser Gelegenheit wurde auch auf die „Pädagogischen Monatshefte“ aufmerksam gemacht und betont, dass das Halten und Lesen derselben das Standesbewusstsein fördere und jeden Lehrer tüchtiger mache in seinem Berufe.

Die interessanteste Nummer auf dem Programm war ohne Zweifel der Vortrag des Superintendents Herrn Dr. G. A. Zimmermann über die „Pariser Weltausstellung“. Grosser Beifall belohnte den Redner für den der Versammlung bereiteten Genuss.

E. A. Z.

Cincinnati.

20. Oktober.

Lehrerverein. — In der regelmässigen, zweimonatlichen Versammlung des Deutschen Lehrervereins, die am Samstag, den 6. Oktober, stattfand, hielt Dr. A. Morgenstern einen trefflichen, von gründlicher Sachkenntnis zeugenden Vortrag über „Schulhygiene“. Dem Redner wurde für seine Arbeit der herzliche Dank der Versammlung votiert.

Bei Erledigung des geschäftlichen Teils wurden Frl. Elsa Sowolewsky von der 2. Distriktschule, Frl. Elsa Müller von der Linwood-Schule, Frl. Henriette Müller von der 27. Distriktschule, Frl. Rauber von der 29. Distriktschule und Herr Wilhelm Wiencke von der Clifton-Schule als neue Mitglieder aufgenommen. Herr Ernst Retsch dankte in einer Zuschrift dem Lehrerverein für die finanzielle Unterstützung, wodurch seine Aufnahme in das Deutsche Altenheim ermöglicht wurde.

Als Achtungsbezeugung für das am 25. September verstorbene Mitglied, Oberlehrer J. P. Heuschling von der 25. Distriktschule, erhoben sich die Anwesenden von ihren Sitzen. — Präsident Willenborg brachte die Wiederbelebung des vor einem Jahre selig entschlafenen gemischten Lehrer-

chors — soweit es die männlichen Stimmen betraf — in Anregung. Da hierbei allgemein der Wunsch ausgesprochen wurde, dass der gemischte Chor sich wieder neu organisiere, so erklärten sich acht der anwesenden Herren sofort zur Teilnahme an den regelmässigen Gesangsproben bereit. Dieselben werden, wie früher, jeden Freitag von 4 bis 5 Uhr in der 6. Distriktschule stattfinden, und es ist nur zu wünschen, dass sich noch mehr singfähige Herren anschliessen und durch regelmässigen, vollzähligen Besuch der Proben die aufopfernde Hingabe des Dirigenten lohnen.

Frl. Evelyn Schwarm, die rühmlichst bekannte Sopransängerin, trug unter Pianobegleitung von Frl. Etta Doll das herrliche Lied „Deine blauen Augen“ von Bohm vor und erntete damit solch stürmischen Beifall, dass sie sich zu einem Dacapo bequemen musste. Zur Eröffnung und zum Schluss der Versammlung sang der Damenchor des Lehrervereins mit bekannter Präzision je ein Lied unter der bewährten Leitung des Dirigenten Wilhelm Schäfer.

Oberlehrerverein. — Bei der ersten Sitzung dieses Vereins im neuen Schuljahre, am 27. September, ernannte der Präsident Albert Mayer die ständigen Ausschüsse wie folgt:

Aufsatz—Meyder, Schulz, Weiss und Damus.

Lesen und Nachschreiben—A. Roth, Eahn, E. Groneweg, Jühling, Wittich. Sprachübung—Von Wahlde, Wittich, Dell, Sutterer, E. Groneweg.

Anschauungs-Unterricht—Müller, Jühling, Weick, Sutterer, Koch.

Übersetzen—Burger, Hahn, Strubbe, V. Groneweg, Schäfer.

Schönschreiben—C. Roth, Damus, Kramer, Grever, Burger.

Arrangements—Schäfer, Kock, Tackenburg, Dell, Schulz.

Themata—Tackenberg, Fuchs, Wittich, Kramer, Schiele.

Die Herren Von Wahlde, Müller und Kramer wurden beauftragt, Trauerbeschlüsse anlässlich des Ablebens von Kollege Heuschling zu verfassen.

Als Achtungsbezeugung vor dem Verstorbenen wurden keine weiteren Geschäfte erledigt und vertagte sich die Versammlung.

In der Oktober-Versammlung kam zunächst der folgende Nachruf, gewidmet dem am 25. September verstorbenen Kollegen Paul Heuschling, zur Verlesung:

„Der Deutsche Oberlehrerverein, sowie die deutsche Lehrerschaft von Cincinnati im allgemeinen beklagt in dem vorzeitigen Dahinscheiden des Herrn Paul Heuschling den Verlust eines ihrer tüchtigsten Berufsgenossen und eines lieben, treuen Freundes.

Durch gediegene und vielseitige Bildung ausgezeichnet, hat der Kollege Heuschling zwei Jahrzehnte lang uneigennützig und aufopfernd als Lehrer und Erzieher an den öffentlichen Schulen gewirkt, ohne anderen Ehrgeiz als den, die schweren Pflichten seines Berufes nach jeder Richtung hin vollauf zu erfüllen und seiner Familie ein liebender Hüter und treuer Sorger zu sein. So ganz widmete er sich diesen Aufgaben, dass ihm zu sonstiger öffentlicher Bethätigung weder viel Zeit noch Neigung verblieb.

Selbst vom geselligen Leben hielt er sich in solchem Masse zurück, dass Fernstehende leicht den Eindruck empfangen mochten, es mit einem verschlossenen, vielleicht sogar teilnahmslosen Charakter zu thun zu haben. Diejenigen aber, die das Glück hatten, ihn genauer zu kennen und in nähere Berührung mit ihm zu kommen, wissen und werden nie vergessen, dass sich in

der rauhen Hülle ein weiches Gemüt und gütiges Herz verbarg, das mit voller Kraft und Innigkeit das festhielt und umschloss, was es einmal erprobt und der Liebe und Treue wert befunden hatte.

So wird mit dem Namen Paul Heuschling das dauernde Andenken an einen braven, rechtschaffenen Menschen und einen tüchtigen, gewissenhaften Lehrer stets verknüpft bleiben.“

Dieser Nachruf soll dem Protokoll des Deutschen Oberlehrervereins einverleibt und in einer Abschrift der Familie des Dahingeshiedenen übermittelt werden.

Das Komitee für Themata berichtete, dass für die Versammlungen dieses Vereinsjahres nachstehende Vorträge festgesetzt seien: Dezember, „Neuere Forschungen der physiologischen Psychologie“, Herr Heinrich Kock; Januar, „Erziehlische Errungenschaften im verflossenen Vierteljahrhundert“, Herr Julius Fuchs; Februar, „Wie lässt sich der neue englische Lehrplan im deutschen Unterricht verwerten?“ Herr Wilhelm Schäfer; März, „Aufsatz“, Herr Louis Hahn; April, „Entwicklung des Sprachgefühls im Leseunterricht“, Herr Karl Roth.

Bei dieser Gelegenheit wurde der Wunsch ausgesprochen, dass die Vortragenden ihr respektives Thema kurz behandeln und womöglich in Thesen fassen sollten, damit sich hieran eine allgemeine Debatte anschliessen könnte; dies wäre weit zweckmässiger und erspriesslicher als langatmige Vorträge, wie sie in den letzten Jahren teilweise in diesen Sitzungen abgelagert wurden.

Schulsuperintendent Boone, der seit einem Jahre zum ersten male wieder in einer Versammlung der Deutschen Oberlehrer erschien, sagte den Anwesenden recht artige Schmeicheleien über die Arbeiten, Resultate und die gesamte Lehrerschaft des deutschen Departements, von dessen Fortschritten er sehr befriedigt sei. Auf sein Lieblingsfach: Nature Study and Constructiv Work eingehend, wünscht er, dass besonders die deutschen Lehrer der unteren Grade den naturgeschichtlichen Unterricht betreiben sollten — natürlich in deutscher Sprache — wie ihre englischen Kollegen, d. h. mit den letzteren Hand in Hand gehen. Dadurch würden beide Seiten nur gewinnen.

E. K.

Milwaukee.

Neue Schulhäuser sind für unsere Stadt zur absoluten Notwendigkeit geworden. In der letzten Schulratsitzung, welche am 9. Oktober stattfand, unterbreitete Herr Siefert, Superintendent der öffentlichen Schulen, einen längeren Bericht. In diesem Bericht wird hervorgehoben, wie notwendig es ist, dass der Stadtrat Bewilligungen für weitere Schulgebäude mache; und da die Errichtung massiver Gebäude längere Zeit in Anspruch nimmt, so wird empfohlen, dass sofort eine größere Anzahl von Schulbarracken errichtet werde. Diese Schulbarracken sind zerlegbare, aus einfachen Holzwänden hergestellte Schulzimmer. Trotzdem sich gegenwärtig 29 Barracken in Gebrauch befinden, müssen dennoch viele Schüler wegen Raummangel abgewiesen werden, und in vielen Schulen wird aus demselben Grunde den Schülern nur Unterricht während der Hälfte des Tages erteilt. Nach einer genauen Berechnung des Superintendents sind \$371,000 nötig, um allen Anforderungen zu genügen.

Herr Siefert empfahl in seinem Bericht die sofortige Erbauung von 10 weiteren Barracken. In den 29 Barracken, die jetzt benutzt werden, sind 1606 Schüler untergebracht. Es würde demnach durch die Errichtung dieser 10 Barracken für weitere 550 Kinder Raum geschaffen. In dem Bericht wird ferner empfohlen, 5 neue Schulhäuser zu errichten. Für 3 Gebäude wird ein Umbau empfohlen, und für 3 andere ein Anbau von je 8 Zimmern verlangt.

Schon lange erkennt man in den massgebenden Kreisen, wie notwendig es ist, für die professionellen Schulschwänzer eine spezielle Schule einzurichten. Superintendent Dr. G. W. Peckham sagte schon im Jahre 1896 in seinem Bericht:

"Further observation of the effects of the service of the truancy officer have convinced me that while much good has already been accomplished, if we are to do what other progressive cities are aiming to achieve and in a large measure succeeding in, we shall have to appeal to the Legislature for wider and better laws. It is reasonable to expect that in the near future the city will own a properly equipped parental school for the care of these so-called incorrigibles"

In seinem letzten Jahresbericht schreibt Herr Superintendent Siefert

auf Seite 82: "There are other crying needs no less important than the one mentioned. I mean 'Parental Schools.' A parental school is a school to which children are sent who, being neglected by their parents or otherwise, cannot be made to go to school in the ordinary way, and who must be under competent supervision all day in order to prevent them from becoming criminals."

Wie notwendig eine solche Schule ist, geht auch aus den Berichten des Herrn Waldemar Petersen, des "Truant officer", hervor.

Im letzten Jahre wurden im ganzen 1,115 Kinder in Gewahrsam genommen. (Der engl. Ausdruck "apprehended" wird im Bericht gebraucht.) Von diesen schulpflichtigen Kindern sind 206 öfter als einmal „ergriffen“ worden. In 632 Fällen wird als Ursache "parental negligence", in 349 "willfulness" und in 100 Fällen Armut angeführt.

Gerade diese Kinder sind es, welche das Polizeigericht in einem zu ausgedehnten Masse beschäftigen. Man will daher auch in Verbindung mit einer "Parental school" ein spezielles Gericht, eine "Juvenile Court" einrichten. Herr Peckham erkannte bereits die Notwendigkeit, diesen Teil der Arbeit nicht der Polizei zu überlassen, denn er sagte:

"I again urge you to consider how necessary it is that our efforts in this direction should be largely parental in their nature. If not kept entirely distinct from the work of the police department, it would, in my judgment, be wiser to do nothing."

(Superintendents' Report, 1896, Seite 51.)

Diesem speziellen Gerichte sollen dann alle Fälle überwiesen werden, in denen die elterliche Aufsicht und Erziehung gänzlich mangelt oder zu ungenügend ist, um das Kind vor einer Bekanntschaft mit dem Polizeigerichte zu bewahren. Wenn einem solchen Gerichte ein Richter vorsteht, der nicht nur Rechtsgelehrter, sondern auch Pädagoge ist, so könnte mancher Knabe gerettet werden, der jetzt in die Reformschule oder in das Gefängnis geschickt wird. Die Unzulänglichkeit der jetzigen Einrichtung liegt darin, dass man wartet, bis der Knabe ein Verbrechen begangen hat, ehe man einschreitet. Man verhütet heute nicht.

Der eigentliche Zweck der "Pa-

rental schools" und der "Juvenile Courts" ist nicht Bestrafung der ersten gesetzwidrigen Handlung, sondern Verhütung derselben, und zugleich Entfernung des bösen Einflusses, den solche Elemente auf unverdorbene Kinder ausüben.

Aber nicht nur Schulmänner sind der Ansicht, dass die sittlich gefährdete Jugend nicht in Reformschulen oder gar Gefängnisse gehört, um gebessert zu werden. Die Vorsteher solcher Anstalten sind derselben Ansicht. Herr James E. Heg, der Superintendent des "Wisconsin State Reformatory" in Green Bay, sagt in seinem Bericht:

"We must remember that we do not send men to prison because the prison is the best place to reform men. As a mere statement of fact, the prison is, relatively, not a desirable place in which to work reformation." (Rep. of State Board of Control, 1898. Seite 343.)

Dass die Frage der Erziehung der sittlich gefährdeten Jugend in anderen Ländern auch besteht, erhellt daraus, dass Preussen schon im Jahre 1878 ein Gesetz erlassen hat, welches diesen wichtigen Teil der Erziehung regelt. In Deutschland bestehen 400 Anstalten mit 10,000 Zöglingen. (Rein, Encykl., Band V.) Erst in diesem Jahre ist in Preussen das erste Gesetz durch ein neues, weitergehendes ersetzt worden. Man hat die körperlich Defekten, die Blinden, Taubstummen und Schwachbegabten, von den normalen Kindern getrennt; wann wird man die sittlich Defekten von den sittlich normalen trennen?

Im Osten unseres Landes ist schon ein schöner Anfang gemacht worden. So hat Massachusetts 11 derartige Anstalten (Truancy, Parental oder Industrial schools) mit 831 Zöglingen. (Report of Com. of Ed. for 1896-97. Vol. II. Page 2530.)

Doch solche Anstalten und die Erhaltung derselben kosten Geld, und daran fehlt's. Man spart den Cent und muss später den Dollar ausgeben.

Es ist doch billiger, die Menschen vor dem Gefängnis zu bewahren, als sie in demselben zu erhalten.

Herr James Heg sagt in dem oben angeführten Bericht auf Seite 343:

"It (the work of reforming) pays, and pays immensely, because it saves the cost of court machinery in a large number of cases, than which there is nothing so expensive."

Was uns die Verbrecher ko-

sten, das hat kürzlich Herr Eugene Smith von New York gezeigt. Dieser Herr hielt vor der "National Prison Association" in Cleveland einen Vortrag, in dem er angab, dass allein die Stadt New York im Jahre 1899 nahezu 20 Millionen Dollars für die Unterhaltung der Korrektionshäuser, der Polizeigerichte und der Sheriffs-Office verausgabte. Diese Summe ist nahezu der vierte Teil aller städtischen Steuern, welche in New York 90 Millionen Dollars betragen, oder mit anderen Worten, die Verbrecherwelt belastet einen jeden Einwohner New Yorks, Frauen und Kinder eingeschlossen, alljährlich mit \$6 pro Kopf.

In anderen Städten ist die Rate freilich etwas niedriger, aber doch immer noch erstaunlich hoch. San Francisco besteuert sich mit \$5, St. Louis, Chicago, Cleveland und New Orleans mit \$3 bis \$3.50 pro Kopf der Bevölkerung. Die Vereinigten Staaten müssen nach konservativer Schätzung alljährlich dem Verbrecherelement einen Tribut von 200 Millionen Dollars zahlen, wovon 105 Millionen durch städtische Steuern, 45 Millionen durch Town- und Countysteuern und 50 Millionen aus den Bundes- und Staatssteuern gedeckt werden müssen. Und doch deckt diese enorme Summe nur die Verluste, die dem Gemeinwesen durch die Verbrecher erwächst; weit bedeutender sind die Verluste, die den einzelnen Bürgern durch Raub, Diebstahl, Betrug und dergl. erwachsen — Verluste, die unersetzt bleiben. Keine andere öffentliche Ausgabe kommt dem unfreiwilligen Tribut gleich, welcher der menschlichen Gesellschaft durch diejenigen auferlegt wird, welche die Gesetze missachten. Nur eine Ausgabe, die ganz entgegengesetzten Zwecken dient, nähert sich jenem Tribut, und das ist die Ausgabe für öffentliche Schulen, welche im Jahre 1899 sich auf 139 Millionen Dollars belief.

Liessen sich diese unfreiwilligen Ausgaben, die den Gemeinwesen durch Verbrecher erwachsen, nicht dadurch verringern, dass man die Ausgaben für die Schulen erhöht?

Der „Verein Deutscher Lehrer“ ist von seinem Schlafe erwacht. Am 15. Oktober wurde die erste amtliche Konferenz abgehalten. Zugleich versammelte sich der „V. D. L.“

Dass die Lehrerversammlungen nicht nur der Belehrung, sondern auch der Unterhaltung dienen können, wurde durch diese Versammlung

bewiesen. Frl. Dora Müller, 8. Dist.-Schule No. 2, las aus der Berliner Wochenschrift „Das Echo“ eine Arbeit vor, welche den Titel „Humor in der Schule“ trägt. Der Abschnitt war ganz dazu angethan, die Lachmuskeln der Zuhörer zu reizen und die Versammlung in eine sehr heitere Stimmung zu versetzen. Nur eine Probe:

Ein Schüler wurde vom Lehrer in Gegenwart des Schulinspektors aufgefordert, das Wort „Pilger“ zu definieren. „Ein Pilger“, sagte er, „ist ein Mann, der von Ort zu Ort reist.“ „Das thue ich auch“, sagte der Schulinspektor, „bin ich auch ein Pilger?“ Der Schüler erwiderte treuherzig: „Nein, ein Pilger ist ein guter Mann.“

Hierauf trug Herr Otto C. Schumacher von derselben Schule zwei Gedichte von Rudolf Baumbach vor:

„Die Ritter und die Nixen,“ und „Tempora Mutantur“.

Die heitere Stimmung der Zuhörer wurde dadurch nur noch erhöht.

Es folgten hierauf amtliche Mitteilungen, und schliesslich wurde ein neuer Vorstand gewählt. Herr C. B. Straube, 20. Dist.-Schule No. 1, wurde als Vorsitzender erwählt. Zum stellvertretenden Vorsitzenden wurde Frl. Anna Hohgreffe, 1. Dist.-Schule, erwählt. Die Wahl eines Schriftführers wurde nicht beendet. Es waren drei Kandidaten im Felde, jedoch erhielt keiner eine Stimmenmehrheit der 58 abgegebenen Stimmen. Herr J. Eiselmeier, der dem Ziel am nächsten kam, erhielt nur 27 Stimmen. Kurz vor 6 Uhr vertagte sich die Versammlung.

J. E.

II. Briefkasten.

C. H. Cincinnati, O. Selbstverständlich! Die Lehrprobe soll nur ein Muster sein, nach welchem der Lehrer auch die Regel für „g“ und „k“, sowie für „b“ und „p“, unter gewissen Erweiterungen auch für „s“ und „ss“ im Auslaut entwickeln kann. Der gegebene Diktatstoff ist natürlich nicht hinreichend und wird bedeutend er-

weitert werden müssen. N. W., Cincinnati. Es ist gegen unser Prinzip, anonyme Zuschriften zu berücksichtigen. Wir müssen Sie also um Angabe Ihres Namens bitten. Die Sache an und für sich ist bemerkenswert und wird darum sicherlich Erwähnung in den P. M. finden.

III. Umschau.

Amerika.

New York. Was eine stramme Lehrerorganisation leisten kann, wenn sie von politischen Meinungsverschiedenheiten absieht und nur das Wohl des Standes und der Schule im Auge hat, zeigt der grosse Erfolg, den die New Yorker Lehrerschaft errungen hat. Infolge der Agitation der organisierten Lehrerschaft wurde in New York ein Staatsgesetz durchgesetzt, das die Ausgaben für Schulzwecke und Lehrergehalte definitiv regelt. Nach dem neuen, am 3. Mai d. J. in Kraft getretenen Gesetz, muss für Lehrergehalte in der Stadt New York vom Gemeinderate eine Summe bewilligt werden, die mindestens 0,4 Prozent vom steuerbaren Eigentum der Stadt beträgt. Dadurch werden für das Jahr 1901 etwa 14 Millionen Dollars für Lehrergehalte allein verfügbar. Diese Summe steigt natürlich von Jahr zu Jahr mit dem Wachstum und den steigenden Bedürfnissen der Stadt. Das niedrigste Gehalt für Leh-

rerinnen beträgt 600 Dollars, mit einer jährlichen Zulage von 40 Dollars bis zum Maximum von 1240 Dollars, welches nach sechzehnjähriger Dienstzeit erreicht wird. — Das Anfangsgehalt männlicher Lehrkräfte beträgt 900 Dollars, steigt jedes Jahr um 105 Dollars bis zum Maximum von 2160 Dollars, das nach 12jähriger Dienstzeit erreicht wird. Lehrer der obersten Klassen erhalten besondere Zulagen, so dass ihr Maximalgehalt 2400 Dollars beträgt. Das Höchstgehalt der Schulleiter beträgt 3500 Dollars schon nach 10jähriger Dienstzeit. An den höheren Schulen ist das Anfangsgehalt für Lehrerinnen 1100 Dollars und für Lehrer 1300 Dollars. Die jährlichen Zulagen betragen für jene 90 Dollars und für diese 110 Dollars. Die Höchstgehälter sind 1900 Dollars für Lehrerinnen und 2400 Dollars für Lehrer. Oberlehrer erhalten 2500 Dollars und erreichen, da ihr Gehalt jährlich um 100 Dollars steigt, ihr

Maximum von 3000 Dollars nach 5 Jahren. Der Direktor einer höheren Schule erhält 5000 Dollars.

Cambridge, Mass. Miss Helen Keller, die, obgleich blind und taubstumm, ihr Aufnahmeexamen für das „Harvard-College“ vorzüglich bestand, hat nunmehr ihre Arbeit an dieser Anstalt begonnen. Zu den Vorlesungen wird sie von Miss Sullivan, ihrer früheren Lehrerin, begleitet, die ihr in der ihr verständlichen Zeichensprache die Worte des Vortragenden wiederholt. Die Prüfungsfragen waren mit erhabenen Buchstaben geschrieben, während sie selbst die Antworten auf der Schreibmaschine niederschrieb, in deren Gebrauch sie Meisterin ist.

Die Militärakademie zu West Point wurde am ersten September d. J. wieder eröffnet. Die Schülerzahl ist grösser als je. Sie beträgt 434, unter denen sich 176 neu eingetretene Schüler befinden. Dass diesmal eine so grosse Anzahl aufgenommen wurde, ist auf den Beschluss des Kongresses zurückzuführen, nach welchem der Präsident der Vereinigten Staaten ermächtigt wurde, 100 mehr Kadetten aufzunehmen, um dem Mangel an ausgebildeten Offizieren in der Armee abzuheilen.

Unter der Überschrift „A College Disgrace“ wendet sich das „School Journal“ von New York gegen die Unsitte des Prellens (hazing) der neu aufgenommenen Schüler an „Colleges“ und Universitäten. Gerade die kürzlich in den Tagesblättern veröffentlichten Berichte aus verschiedenen Anstalten werden einen jeden die Notwendigkeit erkennen lassen, dass dieser Unsitte gesteuert werde. Nachdem die obige Zeitschrift ihrer Befriedigung über die grosse Schülerzahl an den höheren Schulen Ausdruck gegeben hat, fährt sie folgendermassen fort: The one discordant note in the triumphal march of this army (of students) comes from the colleges where „hazing“ is practiced. There is some of this still permitted at Yale. President Hadley would have done well if, when he was inaugurated, he had said: „No student shall enter who will not pledge himself not only not to commit the rudeness called 'hazing', but discourage it in spirit and deed in others.“ If needful every student should be required to give a bond in addition to the pledge. Hazing can be broken up. The fault lies with the faculty; their winks at „hazing“ are what perpetuates it.

Deutschland.

Posen. Unter dem Namen: Verein elterlicher Selbsthilfe ist hier am 15. September ein Verein gegründet worden, der den Zweck verfolgt, die Kinder in der polnischen Sprache unterrichten zu lassen. Am Gründungstage traten ihm 300 Mitglieder bei. Diese Gründung ist eine Auflehnung gegen den Erlass des Unterrichtsministers, durch den verordnet wurde, dass der Religionsunterricht in deutscher Sprache zu erteilen ist. (Die Zähigkeit, mit welcher die Polen an ihrer Muttersprache festhalten, könnte vielen unserer Deutschamerikaner zum Vorbild dienen. D. R.)

Württemberg. An einem Gymnasium zu Stuttgart sind Messungen und Wägungen an Schülern angestellt worden und zwar vor und nach der am wenigsten arbeitsreichsten und dann wieder nach der arbeitsreichsten Zeit des Schuljahres, um ziffernmässig zu ermitteln, ob unter den Anforderungen der Schule die körperliche Entwicklung der Schüler notleide und ob man demnach von einer Schülerüberbürdung reden könne. Diesen Untersuchungen gegenüber

weist der Herausgeber von Professor D. G. Jägers Monatsblatt darauf hin, es sei dabei übersehen worden, dass die Gewichtszunahme je nach den verschiedenen Jahreszeiten wechsele und dass gerade im Winter, der strengsten Arbeitszeit, eine keineswegs erfreuliche Gewichtszunahme, nämlich infolge von Zunahme des Wassergehaltes eintrete, was gleichbedeutend mit Verweichlichung sei. Hierüber könne nur eine Feststellung des spezifischen Gewichtes Klarheit geben, auf dessen Bedeutung Jäger schon in früheren Veröffentlichungen, und zwar als der erste, nachdrücklich hingewiesen hat.

Grossh. Baden. In Mannheim soll nächste Ostern die Schiefertafel aus sämtlichen Klassen der erweiterten Volksschule verschwinden. In Karlsruhe ist die Schiefertafel schon seit einer Reihe von Jahren abgeschafft. Es hat sich dabei ergeben, dass die Kosten für die Hefte kaum grösser sind als für gute Schiefertafeln und werden zudem von den Eltern ohne jeden Widerspruch getragen. In der einfachen Schule werden die Hefte und andere Dinge gratis geliefert.

Nur Vormittagsunterricht. Die Stadtverordnetenversammlung zu Dortmund beschloss in ihrer Sitzung am 25. Juni, den Unterricht am Gymnasium, Realgymnasium und der Realschule auf den Vormittag zu legen. Dieser Beschluss wurde zunächst versuchsweise auf ein Jahr gefasst, während der Magistrat beantragt hatte, den Versuch auf 3 Jahre zu machen. Dieser Antrag wurde jedoch abgelehnt. In der über diesen Punkt sehr lebhaft geführten Debatte wurden auch Stimmen laut, die die gleiche Einrichtung auch für die Volksschule als wünschenswert bezeichneten. Doch wurde darüber kein Beschluss herbeigeführt, vielmehr verblieb es vorläufig bei dem Versuch mit den höheren Schulen.

Leunis-Denkmal in Hildesheim. Es ist in Hildesheim in Anregung gebracht worden, dem in Mahlernten bei Nordstemmen am 2. Juni 1802 geborenen Naturforscher Johannes Leunis, der Gymnasialprofessor und Domprobst war und lange Jahre am Gymnasium Josephinum gewirkt hat, hier ein Denkmal zu setzen. Leunis starb hier am 30. April 1873; sein Grab befindet sich auf dem Annenfriedhofe beim Dom. In Vorschlag gebracht ist, dieses Denkmal auf dem kleinen Domhofe, dem Josephinum gegenüber, aufzustellen.

Die Preussische Lehrerzeitung konnte am 15. August d.

J. auf 25 Jahre erfolgreicher Thätigkeit zurückblicken. Die Zeitung ist stets unerschrocken für die innere und äussere Hebung des preussischen Volksschullehrerstandes eingetreten und hat namentlich auch das Vereinsleben wirksam unterstützt.

Deutschamerikanischer Kollege geehrt. Gelegentlich seines Besuches in Deutschland widmeten deutsche pädagogische Zeitungen Herrn Peter Herzog, einem früheren Mitgliede des Lehrerbundes, folgende liebenswürdige Zeilen, die auch für die Leser der P. M. von Interesse sein werden: „Peter Herzog, in den Jahren 1863 bis 1865 Zögling des Seminars Kaiserslautern, ist jetzt Direktor der Blairschule in St. Louis in Nordamerika. Er hat dort die alte Buchstabiermethode durch die Lautiermethode verdrängt und auch den Zeichenunterricht reformiert. Als Vorsitzender der pädagogischen Gesellschaft in St. Louis hat er grossen Einfluss. Sein Verdienst ist es, dass in seiner neuen Heimat eine Lehrerpensionskasse ins Leben gerufen wurde, die vielen ähnlichen Kassen als Muster gedient und den Kollegen in den Vereinigten Staaten die Sorge fürs Alter abgenommen hat. Herzog weilte zu den diesjährigen Ferien in seiner pfälzischen Heimat und ist jetzt bereits wieder in St. Louis. Sein Gehalt ist höher als das manches Ministers eines europäischen Staates.“

IV. Vermischtes

Napoleon über die englische Sprache. Eine französische Zeitschrift veröffentlichte jüngst eine Anzahl bisher noch nicht bekannt gewordener Briefe Napoleons I. In einem derselben, den er am 7. März 1816 auf St. Helena an den Grafen de Las Cases schrieb, äusserte er sich über die Erlernung einer fremden Sprache. Der Brief lautet: „Seit sechs Wochen lerne ich Englisch und mache keine Fortschritte. Sechs Wochen machen 42 Tage. Wenn ich täglich 50 Worte hätte lernen können, würde ich 2100 Worte können. Es sind im Wörterbuch mehr als 40,000 Worte vorhanden; sagen wir nur 20,000. Das erfordert 120 Wochen, um sie zu erlernen. 120 Wochen macht mehr als zwei Jahre. Hiernach werden Sie zugeben, dass das Studium einer Sprache eine grosse Arbeit ist, welche man im frühen Alter unternehmen muss.“

Steilschrift. Nachdem in

Deutschland bereits seit langer Zeit die Steilschrift nicht mehr die energische Vertretung von früher findet, scheinen auch bei uns Stimmen laut zu werden, die von ihr nicht alles Heil erwarten. Einem Wechselblatte entnehmen wir folgende Zeilen: It appears that vertical penmanship is beginning to lose its hold upon the schools in the East. It has been ordered out of many schools in New York, Massachusetts and New Jersey. It seems that business men everywhere are opposed to the vertical system and refuse to employ boys who write a vertical hand. Many regard the system as a fad which will go the way of many others that have flourished for a time and than been discarded for something else. The objection to the system is that one who has learned to write by it is not nearly so rapid as one who learned by the slant system.

Anlässlich der 50. Wiederkehr von Lenau's Todestag erzählt das „Wien. Tagebl.“ folgendes über die Entstehung des volkstümlich gewordenen Gedichtes „Der Postillon“: Anfangs der dreissiger Jahre fuhr Lenau mit der Post von Stuttgart die alte Strasse nach Balingen. In Heckingen wurden die Pferde gewechselt und ein neuer Postillon nahm den erhabenen Platz auf dem Bock ein. Es war bereits Nacht geworden, als es im scharfen Trabe der Balingen Strasse zuing. Eine kurze Wegstunde von hier liess der Kutscher plötzlich die Pferde feierlich langsam gehen. Lenau fragte nach dem Grunde dieses langsamen Tempos und der Kutscher sagte: „Do isch Steinhofen und do drüben isch der Kirchhof. Da hat man mein' Kameraden vorig' Woch' vergraben, 's isch an guater Kerl g'sei; jetzt muss i ihm aber sein Leiblied blösa, das hat er alleweil am liebschte g'hört und selber blösa!“ Und er setzte das Posthorn an und blies in die schöne Maiennacht das Leiblied seines Kameraden hinüber zum frischen Grabe. Unter solchem Eindruck kam der Dichter auf der Poststation im nahen Balingen an. In der „alten Post“ setzte sich Lenau sogleich an den Schreibtisch und entwarf seinen „Postillon“.

Die Zensurweisheit, deren Ausflüsse gerade jetzt in Deutschland soviele Befremden und Kopfschütteln hervorrufen, scheint auch in den Tagen der Klassiker einen sagenhaften Ruf gewonnen zu haben. In dem Gothaischen Theateralmanach vom Jahre 1790 finden wir wörtlich folgende Mitteilung: „In einer gewissen grossen Stadt wurde dem Manne, dem von dem Monarchen die Aufsicht über die Sittlichkeit und Polizeigebrechen der aufzuführenden Bühnenstücke übertragen worden war, Schiller's Meisterstück „Don Carlos“ zur Approbation vorgelegt. Er schickte es dem Direktor der Truppe mit folgendem Handbillet zurück: „Das Stück ist recht schön; nur eine Kleinigkeit ist darin zu ändern, die aber nicht viel Mühe machen wird; der Prinz darf durchaus nicht in seine Stiefmutter verliebt sein.“....

1064 verschiedene Sprachen werden auf der gesamten Erde gesprochen. In unserer Muttersprache reden etwa 65 Millionen Menschen, englisch sprechen gegen 100 Millionen, französisch 45, italienisch 27, spanisch 50, portugiesisch 25, russisch über 70 Millionen Menschen.

Der Hindusprache bedienen sich über 100 Millionen Menschen, und nur die chinesische Sprache ist die einzige auf der Erde, welche von mehreren 100 Millionen Menschen gesprochen wird.

Richtige Antwort. Einer Leserin einer Zeitschrift wurde auf ihre Anfrage, was richtiger sei, „er hat geheiratet“ oder er hat sich verheiratet“, folgende Antwort im Briefkasten zuteil: Jedenfalls hat derjenige, der eine glückliche Ehe führt, geheiratet, während einer, der in unglücklicher Ehe lebt, sich gewiss verheiratet hat.“

Ein Lehrer begegnete einem kleinen Mädchen aus einem Nachbardorfe, liess sich mit ihm in ein Gespräch ein und fragte u. a.: Ist deine Lehrerin eine böse? Worauf das Mädchen mit bedeutungsvoller Miene antwortete: O nei, sy wott jetzt de hürate. (Es war wirklich der Fall.)

Schulhumor. Aus einer deutschen Schule im südöstlichen Böhmen lesen wir folgende Vorkommnisse:

Katechet: „Ihr wollt also alle in den Himmel kommen? (Alle Kinder zeigen auf, bloss Jürg nicht.) Nun, du willst nicht in den Himmel, Jürg?“ „Na, i bleib' bei mei'm Votan!“

Lehrer: „Also Jürg, sage mir: 1+1=?“ Jürg: „Döz wisst es jo selber, Herr Lehrer, z'wega wos frägt's me denn?“

Jürg's Versuch, den Schulbesuch zu heben, indem er Nachbars Vierjährigen mit in die Schule bringt, wird von dem Lehrer abgewiesen.

Lehrer zeigt das Bild eines Hundes. Jürg (ungefragt): „Das ist der Heckl!“ (Hektor.)

Lehrer tritt ins Schulzimmer. Jürg (weinend): „I bütte, Herr Lehrer, i habe koa Fenster nit gezechlagen!“

Jürg spricht das Abendgebet nach: „Müde bin ich, gebt's ma Ruh'....“

Katechet wiederholt die Verstoßung der Ureltern aus dem Paradiese. Jürg (meldet sich): „Er hat sie scho zum zweiten Mal furtgejagt.“

Jürgs erste öffentliche Ansprache (an die Klasse): „Unser Kätzl hot Junge kriegt!“

Jürg kommt eines Vormittags viel zu spät in die Schule. Als der Lehrer immer böser thut, fällt ihm Jürg ins Wort: „I bütte, Herr Lehrer, i kumme scho für'n Nachmittog!“

Lehrer (vor Bestrafung des Jürg): „Was macht denn dein Vater, wenn du zuhause unartig bist?“ Jürg (betroffen): „Jirgei, Jirgei, spann' d'Hösla a(n)!“

